



Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD

AURORA DA SILVA PEREIRA

**CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DA MEDIAÇÃO DE
LEITURA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Brasília
2014

AURORA DA SILVA PEREIRA

**CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DA MEDIAÇÃO DE
LEITURA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD)
como pré-requisito para a obtenção de
Certificado de Conclusão de Curso de
Pós-Graduação *Lato Sensu*, na área de
História Sociedade e Cidadania.

Orientadora: Prof^a MSc. Raquel Boing
Marinucci.

Brasília

2014

AURORA DA SILVA PEREIRA

**CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: A CONTRIBUIÇÃO DA MEDIAÇÃO DE
LEITURA PARA CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD)
como pré-requisito para a obtenção de
Certificado de Conclusão de Curso de
Pós-Graduação *Lato Sensu*, na área de
História Sociedade e Cidadania.

Orientadora: Prof^a MSc. Raquel Boing
Marinucci.

Brasília, ____ de _____ de ____.

Banca Examinadora

A todas as crianças que participaram da oficina de leitura e contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora Ms. Raquel Boing Marinucci pela dedicação, apoio e orientação paciente durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

Ao prof. Dr. Gilson Ciarallo pelo bom acolhimento e pelas orientações.

À professora Maria Inês Malta Castro pela presença constante, acompanhamento e respostas a todas as demandas do curso.

Às professoras e aos professores do curso de especialização *lato sensu* em História, Sociedade e Cidadania do ICPD/UniCeub pelo trabalho realizado ao longo do curso.

À minha companheira Luciana Leite pela experiência compartilhada, pelas contribuições ao trabalho, pelo apoio e pela presença constante.

À amiga Margareth Alves Costa pelo incentivo e pela paciente revisão final deste trabalho.

Ao meu irmão Teldo Anderson da Silva Pereira pela tradução do resumo.

A Lúcia Santis por ter intermediado a minha participação como voluntária para a criação do laboratório de informática da escola onde atuei. Contudo, por falta de condições técnicas, não aconteceu naquele momento, transformando-se na oficina de mediação de leitura.

A toda equipe da escola que bondosamente me acolheu e apoiou o trabalho.

Às alunas e aos alunos que participaram das oficinas de leitura.

A José Rubevan e a Nayara Magalhães pela amizade, pelo companheirismo durante o curso, pelos trabalhos que realizamos juntos, pelo bom humor e pelo lanche compartilhado durante os intervalos.

Às amigas e aos amigos pelo incentivo, apoio.

À minha família de sangue e à família que escolhi aqui em Brasília pelo carinho, pelo afeto e pela compreensão.

Finalmente, ao universo por conspirar a meu favor.

Se foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que Ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença.
(Lenine. "Diversidade")

RESUMO

Esta monografia apresenta o relato de experiência da autora sobre o trabalho desenvolvido em oficina de mediação de leitura, para crianças oriundas de famílias de baixa renda, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola de periferia do Distrito Federal. A intenção inicial da oficina era a de promover o entretenimento e estimular o gosto e o hábito de leitura. Contudo, no decorrer do processo, a autora percebeu a necessidade de redirecionamento do trabalho para a utilização da leitura como mediadora para a construção da cidadania. O estudo e a análise da experiência, pautados na metodologia da observação participante com abordagem antropológica e enfoque multicultural, conduziu à apresentação de uma nova proposta de trabalho. O arcabouço teórico-conceitual que fundamenta o estudo centra-se na teoria sócio-histórico-cultural, de Vygotsky; na concepção filosófica de Lévinas e nos estudos de Stuart Hall e Humberto Maturana sobre a importância do outro na construção da identidade; na contribuição pedagógica de Paulo Freire; e nas concepções sobre o multiculturalismo de Peter McLaren, Vera Maria Candau, Gonçalves e Silva; e ainda na teoria da complexidade, de Edgar Morin. Este estudo tem como resultado a possibilidade de implementação de novas oficinas de leitura para crianças, cuja proposta vislumbra a mediação de um trabalho mais consciente, do ponto de vista acadêmico, direcionado à construção da cidadania.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Crianças. Cidadania.

ABSTRACT

This monograph presents an account of the author's experience about reading mediation workshop for student from early years of elementary education in a school of the Federal District outskirts. All student came from low-income families. The original intention of the workshop have been to promoted the entertainment and stimulate the taste and habit of reading. However, during the course of the process, the author realized the need to redirect the work to use the reading as a mediator for the citizenship construction. The study and analysis of the experience, guided by the methodology of the participants observation, with anthropological approach and multicultural emphasis led to a new work proposal presentation. The theoretical and conceptual framework that give the study basis focuses on the Vygotsky socio-cultural-historical theory; in the philosophical conception of Levinas and in the studies of Stuart Hall and Humberto Maturana about the importance of the other in the identity construction; in the Paulo Freire pedagogical contribution, and the Peter McLaren conceptions about multiculturalism , Vera Maria Candau , Gonçalves e Silva , and Edgar Morin complexity theory. This study presents as results the possibility of implementation of a new reading workshops for children, whose goals is the mediation of a more conscious work, in academic point of view, directed to the citizenship construction.

Key words: Reading mediation. Children. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 RELATO DE EXPERIÊNCIA	12
1.1 Contextualização	12
1.2 A Comunidade	13
1.3 A escola	15
1.3.1 A prática pedagógica	16
1.4 O trabalho de mediação de leitura	17
1.4.1 Rodas de conversa	20
1.4.2 Práticas de leitura	23
1.4.2.1 Desejando o desejo do outro	24
1.4.2.2 Lidando com a diversidade	25
1.4.2.3 Atividades com crianças do segundo ano do ensino fundamental	30
1.4.2.4 Dinamização de leitura do livro “Classificados poéticos”	31
1.4.3 Atração pela leitura	33
1.5 Breve reflexão sobre a experiência	35
2 DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	37
2.1 Mediação da aprendizagem	37
2.2 Construção da cidadania	40
2.3 Construção/reconstrução da identidade	42
2.4 Perspectiva multicultural	44
3 MEDIAÇÃO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO	48
3.1 Locais de realização das oficinas	49
3.2 Ampliação do atendimento	50
3.3 Objetivos	50
3.3.1 Objetivos específicos	51
3.4 Organização de grupos	52

3.5 Formato	53
3.6 Leitura	55
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 59
 REFERÊNCIAS	 62
 Anexo A – Termo de utilização de imagem	 65
Anexo B – Solicitação de autorização para divulgação de imagem	66
Anexo C – Resposta à solicitação de autorização de divulgação de imagem	67

INTRODUÇÃO

Durante todo o ano letivo do ano 2010 até o final do primeiro semestre do ano 2011, realizei, voluntariamente, um trabalho de mediação de leitura para crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma instituição educacional da periferia do Distrito Federal. A intenção inicial dessa atividade foi a de promover o entretenimento e estimular o gosto pela leitura. No entanto, à medida que o trabalho avançava, a experiência se revelava rica e desafiadora, pois a leitura articulada às atividades complementares, sobretudo ao diálogo, fazia emergir questões relativas à diversidade cultural e aos conflitos internos e externos das crianças. Destacam-se histórias, nada ficcionais, que envolvem situações de carências, exclusão, isolamento e violências simbólicas. A intenção inicial foi, então, ampliada no sentido de direcionar a leitura à instrumentalização dos sujeitos participantes visando a construção da cidadania.

Partindo desse posicionamento, busco, pela mediação da leitura, contribuir para o fortalecimento da subjetividade das crianças a fim de possibilitar a construção/reconstrução da identidade; a problematização da leitura de mundo; o desenvolvimento do senso crítico; o repúdio a todas as formas de preconceitos; e a aceitação da diversidade cultural como um valor. Isto posto, o objetivo principal desta monografia é ampliar conhecimentos para viabilizar uma proposta de trabalho que dê sustentação teórica e metodológica a novas experiências de oficinas de mediação de leitura para crianças matriculadas no ensino fundamental. Para dar suporte ao desenvolvimento da pesquisa, optei pela metodologia da observação participante, a partir da experiência vivenciada na oficina de leitura, e pela abordagem antropológica com enfoque multicultural.

Quanto à estrutura, a monografia foi desenvolvida em três capítulos. O primeiro capítulo traz o relato da experiência vivenciada na oficina de leitura, focalizando os contextos em que a escola e a comunidade se inserem, suas principais necessidades e demandas e algumas características do projeto pedagógico da instituição educacional. Destacam-se, nesse capítulo, a análise da vivência com as crianças participantes da oficina e suas respostas ao trabalho realizado.

O segundo capítulo tem a finalidade de abordar teoricamente as questões levantadas no relato de experiência para dar suporte à elaboração de uma nova proposta de mediação de leitura. Privilegiam-se, nessa abordagem, as questões ligadas à mediação da aprendizagem, à construção/reconstrução da identidade, à construção da cidadania e ao multiculturalismo.

Finalmente, o terceiro capítulo contempla uma nova proposta de trabalho de mediação de leitura, voltada ao fortalecimento do sujeito para o exercício da cidadania. Tal proposta, mais amadurecida, do ponto de vista metodológico e acadêmico, tem como foco principal o trabalho do/a mediador/a, o qual deve ser realizado de forma consciente e direcionada ao que se propõe. Nesse sentido, a oficina de leitura torna-se, também, um espaço autêntico de luta para a construção da cidadania, principal proposta do programa do curso de pós-graduação em conclusão neste momento.

1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Paulo Freire) ou
“Cada um lê a partir do chão que pisa” (Leonardo Boff).

O propósito deste capítulo é relatar a experiência vivenciada durante a execução do projeto de mediação de leitura para crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, em escola pública localizada na periferia do Distrito Federal. Ao contextualizar a experiência no tempo, no espaço e na realidade sociocultural em que ocorreu, busco evidenciar a comunidade, um pouco da prática pedagógica da instituição educacional, os estudantes e as estudantes, o projeto de mediação de leitura e as respostas dadas pelas crianças. É com base nessa vivência que pretendo refletir acerca da importância da leitura mediada para a construção da cidadania, em uma perspectiva multicultural.

1.1 Contextualização

O projeto de mediação de leitura foi desenvolvido em formato de oficinas, nas quais foram atendidas cerca de trezentos e oitenta crianças, cuja faixa etária variava de sete a doze anos. A intenção inicial do trabalho foi incentivar o gosto e o hábito de leitura; promover o entretenimento mediante a realização de atividades lúdicas; contribuir para o desenvolvimento e ampliação da capacidade de reflexão e do senso crítico; além de oferecer elementos, através da leitura, para facilitar aos/as estudantes o acesso ao seu mundo interior e, em consequência, a ampliação do conhecimento de si mesmos/as.

Não obstante, a interação com os alunos e com as alunas durante o desenvolvimento do trabalho revelou-se muito rica. As reflexões decorrentes das leituras do texto literário cruzavam com as suas histórias de vida, a exemplo do relato de um aluno, de nove anos, que durante a discussão coletiva de uma história lida afirmou: “professora, eu abandonei a minha mãe” e, prosseguindo, contou que morava com a mãe no Rio de Janeiro, porém, a partir do momento em que ela arranhou um novo namorado, passou a dar atenção mais ao namorado do que a ele

que era filho. Então, ele abandonou a mãe e veio morar com a tia em Brasília. É interessante observar o olhar do menino para a própria história. Outra criança, na mesma situação, talvez se sentisse abandonada pela mãe e não o contrário.

Assim, no cotidiano das atividades de leitura, as crianças associavam os textos lidos a acontecimentos marcantes em suas vidas, muitos dos quais envolviam conflitos internos, violação de direitos, discriminações e preconceitos. À medida que tais questões se apresentavam, surgia a necessidade de conduzir o trabalho para além da intenção inicial. Intensifiquei, no cardápio de leituras, os temas ligados à diversidade e à inclusão, visando, dessa forma, provocar reflexões sobre as questões dessa natureza, trazidas pelos educandos e pelas educandas em função de suas vivências no lar, na escola e na comunidade.

A intenção foi ampliada, incluindo a necessidade de pensar um trabalho de mediação de leitura capaz de oferecer elementos que pudessem contribuir para que as crianças também ampliassem as suas possibilidades de elaborar, analisar, ressignificar e intervir na própria realidade. Tais elementos vêm do confronto das diversas situações e conflitos evidenciados na trama literária com as situações e conflitos da vida cotidiana, cujas discussões e reflexões contribuem para que as crianças se tornem capazes de elaborar e reelaborar suas leituras de mundo. Dessa forma, a leitura torna-se fundamental para o fortalecimento das crianças enquanto sujeitos aptos ao exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, convém conhecer o contexto no qual a oficina de leitura foi realizada, incluindo a comunidade, a escola e o próprio trabalho, conforme se segue.

1.2 A comunidade

A instituição escolar em questão é tipificada como escola classe e situa-se na zona rural da Região Administrativa de Sobradinho. Trata-se de reserva legal (Área de Proteção Ambiental – APA), localizada no interior de um condomínio residencial de classe média. Este, por sua vez, não apresenta características de zona rural, exceto a parte demarcada como APA. Assim como também não parece pertencer à Região Administrativa de Sobradinho, uma vez que está distante desta

cidade e muito próxima às regiões administrativas do Paranoá e do Itapoã. Acrescenta-se o fato de a instituição educacional estar vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Paranoá e não à de Sobradinho, como seria de se esperar, pois do ponto de vista territorial, pertence a esta última.

Os/as estudantes são, predominantemente, oriundos/as de famílias de baixo poder aquisitivo e com pouco acesso a bens, serviços e atividades socioculturais. Conforme levantamento feito pela diretora da escola, mediante consulta nas fichas de matrícula, sabe-se que: 20% da população atendida pela instituição educacional residem no próprio condomínio; 20% residem nos três condomínios vizinhos. São em geral filhos e filhas de chacareiros, trabalhadores rurais, pequenos comerciantes e profissionais liberais. Os 60% restantes são oriundos da Região Administrativa do Itapoã.

As alunas e os alunos residentes na Região Administrativa do Itapoã, maioria no conjunto de matrículas da escola, enfrentam maiores desafios. A região em que habitam é tipicamente urbana, com alto índice de violência¹ e baixo rendimento econômico por domicílio². Originalmente, a área pertenceu a Região Administrativa de Sobradinho, tendo sido ocupada a partir do ano 2001³ por invasões. Em 03 de janeiro de 2005 foi criada a Região Administrativa de Itapoã - XXVIII.⁴ Hoje, a cidade de Itapoã conta com 50.339 habitantes⁵ e apenas 03 (três) escolas públicas e 01 (um) posto de saúde⁶.

Vê-se, assim, que os moradores da Região Administrativa em questão têm baixo poder aquisitivo, pouca ou nenhuma qualificação profissional, baixa escolaridade (49,9% não têm o ensino fundamental completo⁷). Não é de se estranhar que esse mapa da exclusão atinge uma população majoritariamente não branca (62,7% declaram-se pardas ou mulatas⁸), assim como também não é de se estranhar a baixa escolaridade.

¹ Fonte: site oficial da Adm. Reg. do Itapoã – RAXXVIII. Disponível em: <<http://www.itapoa.df.gov.br/sobre-a-administracao/conheca-itapoa-ra-xxviii.html>>. Acesso em: 05 abr. 2013. 16:00.

² Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Itapoã – PDAD 2011, p.37.

³ Fonte: Codeplan – Coletânea de Informações Socioeconômicas: Região Administrativa RA XXVIII – Itapoã. Brasília-DF, nov. 2006.

⁴ Lei Nº 3.527, de 03 de janeiro de 2005. DODF Nº 5, de 07 de jan. 2005, pág. 2.

⁵ Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Itapoã – PDAD 2011.

⁶ Fonte: Adm. Reg. do Itapoã – RA XXVIII. Disponível em: <<http://www.itapoa.df.gov.br/sobre-a-administracao/conheca-itapoa-ra-xxviii.html>>. Acesso em: 05 abr.2013.16:00.

⁷ Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – Itapoã – PDAD 2011, p. 31.

⁸ Fonte: Idem, p. 23.

Os dados acima evidenciam a ineficiência do Estado no atendimento a essa comunidade. Segundo os moradores da cidade, entrevistados por Mônica Cardoso (2011, p. 44): “os principais problemas de segurança no Itapoã foram, por ordem de frequência de citação: assalto a pessoas (60%), roubo/assalto a residências e comércio (50%), tráfico de drogas (27%)”.

Vale acrescentar que a instituição de ensino conta com a parceria de voluntários/as que desenvolvem projetos culturais e pedagógicos no interior da escola, e com o apoio de uma rede social interinstitucional para atendimento aos/as alunos/as e à comunidade, conforme explicita em seu Projeto Político Pedagógico (2010).

1.3 A escola

Quanto à caracterização da escola, a começar pela rede física, esta dispõe de cinco salas de aula, uma sala de leitura transformada em sala de aula (até o ano de 2011); bloco administrativo contendo: sala de secretaria escolar, reprografia e direção no mesmo espaço; uma sala de professores; cozinha para funcionários; almoxarifado; Serviço de Orientação Educacional e reforço escolar; sala de apoio/recurso; banheiros masculino e feminino para professores; bloco de serviços: cantina; depósito de gêneros; sala de servidores; área de serviço; banheiro para deficiente; banheiros masculino e feminino para estudantes. A área externa é pequena, há um pequeno pátio coberto, corredores de acesso às salas de aula e um parque para crianças de até seis anos.

Há, ainda, na área da escola, uma pequena igreja católica, a qual foi construída pela comunidade. Durante a semana, o espaço é utilizado pela instituição escolar para realização de reuniões, aulas de reforço, atendimento psicopedagógico, e para as oficinas de mediação de leitura. Aos sábados há celebração de missa e catequese. Causa estranheza a presença da igreja em área destinada à escola pública, uma vez que nega a laicidade do Estado. Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 19, I que:

Art. 19 É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Cabe questionar, qual seria o interesse público nesse caso? A escola e a igreja no mesmo espaço público, não poderia se configurar em aliança? Subliminarmente pode-se entender que há na escola o domínio da religião católica. Dessa forma, nega-se a diversidade religiosa e, por consequência, compromete o exercício da cidadania.

1.3.1 A prática pedagógica

A escola classe em questão assume em seu Projeto Político Pedagógico (2010, p. 1) o compromisso de criar condições para o “desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”. Para tal, propõe-se a:

- Desenvolver capacidades que permitam compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais (p. 2).
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (p. 2)
- Estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias do ser (p. 4).

Na perspectiva de cumprir esses objetivos, o Projeto Político Pedagógico contempla a realização de parcerias e a execução de projetos diversos. As parcerias são realizadas com instituições públicas, privadas e com membros da sociedade civil, visando consolidar uma rede de apoio ao trabalho educacional e ao educando. Quanto aos projetos, estes são elaborados e executados pela própria equipe da escola e por voluntários/as em articulação com a instituição educacional.

Durante a execução do projeto de mediação de leitura foi possível observar que a rede social da escola incluía a rádio comunitária, postos de saúde, conselho tutelar, ministério público, administração regional, todos do Paranoá. Internamente, os seguintes projetos encontravam-se em execução: *Coordenação Ativa; Resgatando e Reforçando a Identidade Cultural; Recreio Cultural; Educar pela Capoeira; Balé; Ler e contar: viajar sem sair do lugar; Projeto interventivo – um olhar de esperança; Provoca Ação Social* – inclusão de alunos/as com necessidades

educacionais especiais e de estudantes com dificuldade de aprendizagem; e, finalmente, um projeto voltado para o atendimento psicológico clínico a alunos e alunas. Assim como o projeto de mediação de leitura, o atendimento psicológico, o balé e a capoeira eram executados por voluntárias. O projeto *Coordenação Ativa* é responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação dos demais projetos e pelo planejamento individual e coletivo dos/as professores/as. Este projeto é coordenado pela supervisora pedagógica e executado pela equipe de direção, professores/as, orientadora educacional e, sempre que possível, com a participação de colaboradores/as.

A comunidade e, mais particularmente, os pais participam das atividades e da gestão escolar através das reuniões de pais, eventos socioculturais e, de forma mais organizada, através das instituições escolares, descritas no Projeto Político Pedagógico, são elas: Caixa Escolar, responsável pela aplicação dos recursos financeiros e pelo suporte às atividades pedagógicas e administrativas; Associação de Pais, Auxiliares e Mestres – APAM, responsável pela captação de recursos financeiros, mediante contribuição voluntária; e Conselho Escolar, formado por representantes de todos os segmentos da escola. O Conselho Escolar é a instituição que promove a interação entre a escola e a comunidade e participa da gestão nas tomadas de decisões, além de acompanhar e supervisionar a aplicação dos recursos provenientes do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira.

Após traçar um breve panorama acerca do cenário em que o projeto foi realizado, segue-se o registro da experiência.

1.4 O trabalho de mediação de leitura

À época da execução do trabalho de mediação de leitura, a escola não dispunha de sala de leitura e nem de sala de aula para a realização das oficinas. Ademais, em que pese o fato de situar em zona rural, a área externa é estreita e acidentada, não sendo propícia a essa atividade, conforme se observa nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - entrada da escola

Fonte: produzido pela autora

Figura 2 - corredor entre os dois blocos

Fonte: produzido pela autora

Sem outro espaço disponível, as oficinas de leitura ocorreram na pequena igreja (figura 3) que, conforme afirmamos anteriormente, situa-se na área da escola. As cadeiras são do tipo dobráveis (figura 4), de forma que ao serem dobradas e empilhadas, o espaço interno fica livre para a realização de leituras e brincadeiras (figura 5).

Figura 3 - fachada da igreja

Fonte: produzido pela autora

Figura 4 – cadeiras dobráveis (ao fundo)

Fonte: produzido pela autora

Figura 5 – espaço livre para outras atividades

Fonte: produzido pela autora

O espaço de leitura era cuidadosamente preparado para a realização das oficinas, de forma a tornar-se atraente para os alunos e para as alunas. Tapetes emborrachados (de encaixe) eram colocados ao chão (figura 6) e sobre eles uma almofada para cada participante. Textos poéticos foram bordados nas capas de algumas almofadas (figuras 7 e 8). Ao sentarem-se para o início das atividades, a maioria das crianças tomavam a almofada no colo e, espontaneamente, liam os textos. Isso ocorria repetidas vezes em todas as aulas (figura 8). As caixas utilizadas para a guarda e transporte de livros e outros materiais (tintas, pincéis papéis, giz de

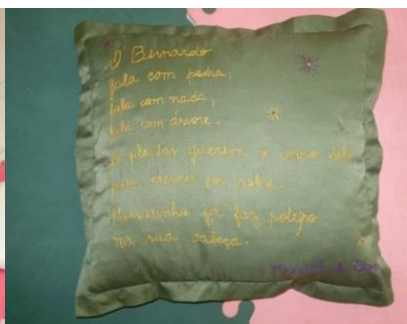
cera, fantoches, etc.) foram ornamentadas com desenhos e textos produzidos pelas crianças. Para adentrar o espaço da oficina era preciso tirar os sapatos. Isso aumentava o sentimento de liberdade nas crianças.

Figura 6 – tapete emborrachado



Fonte: produzido pela autora

Figura 7 – texto bordado na almofada



Fonte: produzido pela autora

Figura 8 – interesse pelo texto bordado



Fonte: produzido pela autora

O trabalho foi estruturado de acordo com o seguinte formato: foram atendidas seis turmas do segundo ao quinto ano do ensino fundamental. Cada turma foi dividida em três grupos de dez a treze estudantes. Os grupos frequentavam as oficinas uma vez por semana, em aulas de cinquenta minutos, e revezavam-se bimestralmente até que todos os grupos de cada uma das seis turmas fossem atendidos. Em geral, totalizavam cerca de oito encontros por grupo. Cabe acrescentar que as oficinas aconteciam como parte das atividades diversificadas do projeto interventivo. Nos respectivos horários de aula, cada turma de trinta a trinta e cinco alunos/as era dividida em três grupos, enquanto um grupo ia para a oficina de leitura, outro ia para a aula de reforço e o terceiro grupo permanecia em sala de aula com a professora da respectiva turma.

Com esse formato, o projeto de mediação de leitura foi executado de acordo com a seguinte metodologia:

- a) Realização de roda de conversa no início e ao final de cada encontro.
- b) Leitura oral, silenciosa, em coro, em roda, dramatizada, etc.
- c) Livre escolha de livros diversos, previamente selecionados e disponibilizados para a oficina do dia.
- d) Utilização de caixa de recortes de textos diversos, fragmentos de jornais, revistas, panfletos, propagandas, cartas, receitas, imagens.

- e) Criação de história oral, a partir de leitura de imagens diversas.
- f) Exibição de filmes, animações e musicais.
- g) Dinamização de leituras mediante confecção de brinquedos, fantasias e origamis; desenho livre; recorte e colagem; dramatizações; jogos e brincadeiras; dentre outras atividades.

As atividades realizadas nas oficinas obedeciam a seguinte sequência: roda de conversa, leitura, dinamização da leitura (atividades lúdicas, confecção de brinquedos, desenho dramatização, e outras expressões artísticas e corporais), roda de conversa. Essa estratégia revelou-se significativa, pois ao intensificar o diálogo, mediado pela leitura e esta, por sua vez, tendo a significação facilitada pelas atividades de dinamização, possibilitava a extrapolação do texto e trazia à tona as diversas leituras de mundo dos participantes e também seus conflitos internos e externos. Estes, ao serem problematizados nas rodas de conversa, eram elaborados individual e coletivamente ou, minimamente, trazidos à consciência. Tal dinâmica contribui para a construção da cidadania, uma vez que favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito a si mesmo, ao outro e a aceitação das diferenças como um valor.

Nessa perspectiva, destaco a seguir os aspectos que considero mais significativos no trabalho realizado com as crianças nas oficinas de leitura.

1.4.1 Rodas de conversa

As rodas de conversa caracterizaram-se por momentos de diálogo informal entre os/as participantes, no início e no final de cada oficina de leitura. Eram momentos privilegiados para: escutar atentamente os alunos e as alunas; estabelecer acordos de convivência; combinar a dinâmica da leitura do dia; escolher os/as ajudantes do dia; discutir os textos lidos e avaliar coletivamente as atividades realizadas. Para além desses momentos, os diálogos construídos nas rodas, a cada dia, possibilitaram a manifestação e a problematização dos diversos conflitos, tanto internos do sujeito, quanto das relações e, ainda, contribuíram para promover a reflexão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o grupo. Eram perceptíveis, como veremos ao longo deste relato, melhorias sutis no que se referem ao

autoconhecimento, ao fortalecimento da identidade, à criação de laços, ao desenvolvimento da cumplicidade e à confiança mútua entre as crianças.

Trata-se da importância de se garantir a fala aos participantes da oficina de leitura. Porém, isto não basta, é preciso que, ao usar a palavra, o falante esteja em posição favorável em relação ao grupo e que nesse momento ele possa ser ouvido e respeitado. Para tal, a disposição espacial das pessoas no grupo torna-se estratégica, por isso a escolha da roda. Na roda todos estão em posição de igualdade, podem conversar, compartilhar e até fantasiar. Aqui me reporto a Paulo Freire e acrescento as palavras comunhão e liberdade. Para Paulo Freire (1987, p. 29) “ninguém liberta ninguém, ninguém liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Na roda, os participantes usam a palavra, dizem a sua palavra. “Roda” e “palavra” me conduzem, mais uma vez, a Paulo Freire (1997). O Círculo de Cultura na concepção freiriana é roda de pessoas, onde os/as participantes iguais e diferentes dialogam e, criticamente, aprendem juntos. No entanto, na roda os diferentes aproximam-se e na proximidade o conflito é recorrente.

É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo "cansaço existencial", pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (FREIRE, 1997, p. 79).

Assim, no encontro/desencontro os iguais/diferentes exercem o direito de tomar a palavra, ou melhor, de dizer a sua palavra e na experiência do diálogo reconhecer-se enquanto sujeito crítico e criativo. Dessa forma, as crianças, sem perceber, constroem coletivamente a cidadania, pois a cidadania se faz nas relações sociais. Vale acrescentar que a tensão gerada na ação do diálogo mediado, permite vislumbrar, por um lado, o fortalecimento da subjetividade da criança enquanto indivíduo, por outro lado, a sua constituição enquanto sujeito no grupo, na interação com seus pares. Foi nessa dialética da convivência articulada à leitura contextualizada que o trabalho de mediação de leitura buscou desconstruir estereótipos relacionados às diferenças étnico-raciais, à orientação sexual, às pessoas com deficiência, às questões de gênero, aos segmentos profissionais e, buscou, sobretudo, promover a relação entre os grupos diversos.

A primeira roda de conversa realizada com as crianças ocorreu logo no primeiro encontro e teve início com a apresentação individual. A professora se apresentou dizendo o seu nome e prosseguiu narrando a história da escolha desse nome feita pelos seus pais. Em seguida, os alunos e as alunas foram convidados/as a dizer o próprio nome e a história que o cerca, ou seja, porque tem esse nome, quem o escolheu, se gosta ou não. Aqueles/as que não tinham essas informações deveriam pesquisá-las junto aos seus familiares e compartilhar com os/as colegas na próxima roda de conversa. Após esse primeiro momento, os alunos e as alunas foram solicitados/as a escrever o próprio nome em uma folha de papel, fazendo, dessa forma, as suas fichas de identificação (figura 9) as quais eram usadas nas primeiras semanas de realização das oficinas para identificá-los/as (figura 10). Havia aí, subliminarmente, uma estratégia para que a professora aprendesse o nome de cada participante, valorizando as suas individualidades.

Dessa forma, pretendia-se que os/as estudantes percebessem, a partir do primeiro encontro, que cada um tem a sua própria história. Essa história que é pessoal e única ainda está sendo escrita e, muitas vezes, encontra, confronta e desencontra com as muitas histórias lidas. Assim, é possível perceber, de forma lúdica e prazerosa, que não se está só no mundo, e que as vivências ganham novo significado a partir da aquisição de outros parâmetros para a reflexão e análise. Nesse caso, os parâmetros são a relação com o outro e a leitura.

Figura 9 – fichas de identificação feitas pelos/as alunos/as



Fonte: produzido pela autora

Figura 10 – utilização das fichas para identificar as crianças



Fonte: produzido pela autora

1.4.2 Práticas de leitura

Mais que mediar leituras, o trabalho possibilitou a mediação da vida em acontecimentos, experiências e pulsações. Assim, a convivência se fazia nas mais diversas situações, conflitos e descobertas. As atividades de leitura independentemente da forma como eram realizadas (livre, dirigida, em grupo, em dupla, silenciosa, oral, dramatizada) despertavam grande interesse dos alunos e das alunas, conforme se pode verificar no depoimento da aluna Ana Cláudia⁹, *Eu gostei porque foi muito divertido e me inspirou a ler mais, a escrever e brincar mais. Eu adorei e agora eu sou mais feliz em casa e na escola* (4º ano); e também no depoimento do aluno Diego: *Eu queria que nunca tivesse acabado. Eu gostei da aula de “como se olhar no espelho” porque achei interessante e legal, mas o que eu mais gostei foi da aula de receitas, receita de como ser feliz e de receita de comidas e muito mais* (5º ano).

Foi possível observar mudanças significativas de comportamento dos alunos e das alunas à medida que avançávamos nas atividades de leitura, dinamizações e rodas de conversa. Destacam-se as transformações ocorridas na autoestima, nas relações interpessoais e na capacidade de argumentação dos/as participantes. Essas mudanças não passaram despercebidas pelos/as estudantes, conforme se observa no registro da aluna Eduarda:

Eu gostei da aula de literatura porque eu aprendi que não devo ter vergonha de ler para os colegas e professores e não devemos parar de ler porque ler é aprender e lendo se aproveita mais a vida porque passamos a entender tudo que se passa no dia a dia de todos nós (4º ano).

O depoimento da aluna confirma, de alguma forma, as intenções deste trabalho, pois demonstra que a leitura mediada (“aula de literatura”) contribui para a superação das próprias dificuldades (“não devo ter vergonha de ler para os colegas e professores”); promove a aprendizagem (“porque ler é aprender”); amplia a visão de mundo (“porque lendo se aproveita mais a vida”); ressignifica a leitura de mundo (“passamos a entender tudo que se passa no dia a dia de todos nós”).

Dessa forma, o trabalho de mediação de leitura com as crianças se construía em conformidade com as situações emergentes na dinâmica das aulas,

⁹ Os nomes de alunos e de alunas utilizados neste capítulo são fictícios, exceto o último.

seguindo um planejamento flexível capaz de redirecionar as leituras e atividades correlatas em função da riqueza do momento. Dentre as situações marcantes, destaco as que se seguem.

1.4.2.1 Desejando o desejo do outro

Uma das estratégias frequentemente utilizadas para a leitura individual e silenciosa era a disponibilização de diversos títulos para que as crianças escolhessem livremente. Durante o movimento de escolha, chamou a atenção o fato de que para algumas crianças, a escolha inicial era modificada a partir da observação da escolha do outro. Era como se o interesse do outro por um determinado livro indicasse que ali estaria a melhor escolha. Tais situações eram sempre geradoras de conflitos, pois a tendência era disputar o livro, objeto do desejo, à força. Nesses momentos eram necessárias negociações e muito diálogo.

Nesse contexto, através da mediação sutil, as crianças conseguiam, com o passar do tempo, demonstrar maior segurança em suas escolhas e, assim, desenvolverem a habilidade de negociar quando desejavam a escolha do outro. As situações de conflito evoluíram para a solidariedade e o compartilhamento (figuras 11 e 12). De minha parte, aprendi com as crianças que a leitura individual e silenciosa não precisa necessariamente existir se o indivíduo não está só, podendo ser compartilhada desde que os leitores assim desejarem. As crianças são bastante criativas e, não raro, conseguem transformar a proposta apresentada pelo/a mediador/a em outra melhor e mais prazerosa.

Em outra oficina, cuja proposta era a leitura individual e silenciosa, uma aluna escolheu um livro e começou a ler caminhando pela sala, tão envolvida ficou com a leitura que quase não via onde pisava. A colega ao vê-la ler caminhando, começou a caminhar ao seu lado e a ler junto, entretanto, ao mesmo tempo em que lia prestava atenção na caminhada e conduzia a colega para que esta não se acidentasse. Em seguida, outro colega começou a caminhar atrás das duas, com o seu livro na mão. Formou-se, assim, uma fila de crianças caminhando e lendo, silenciosamente, sem que nada fosse previamente combinado (figura 13).

Estes acontecimentos reforçam a ideia da flexibilidade do planejamento, possibilitando que os/as alunos/as participem da construção da proposta. Pois o exercício da cidadania se dá no cotidiano das ações.

Figura 11 – leitura compartilhada



Fonte: produzido pela autora

Figura 12 – leitura compartilhada



Fonte: produzido pela autora

Figura 13 – crianças caminham durante a leitura



Fonte: produzido pela autora

1.4.2.2 Lidando com a diversidade

O ambiente escolar costuma ser um espaço rico no que se refere à diversidade de culturas, de crenças e de características individuais e sociais. Essa pluralidade é, muitas vezes, geradora de exclusões, isolamento e violências simbólicas. Não raro, percebem-se situações de isolamento ou indícios de violência simbólica.

Chamou a atenção, particularmente, o caso de uma aluna, com deficiência física, que normalmente escolhia um livro e afastava-se do grupo, indo ler sozinha, sentada embaixo de uma mesa (figura 14). Normalmente mostrava-se pouco à vontade para participar das atividades interativas. Se por um lado não se observava qualquer manifestação de atitudes discriminatórias por parte de seus/suas colegas, por outro, estes/as também não se aproximavam espontaneamente dela para tentar incluí-la. Após observar a tendência da aluna ao isolamento e a aparente indiferença dos colegas, peguei um livro, sentei-me “casualmente” ao seu lado e comecei a ler, depois afastei-me sem nada dizer. Momentos depois uma colega sentou-se embaixo da mesa e fez-lhe companhia

durante a leitura, em seguida vários/as alunos/as queriam ocupar o mesmo espaço. Nos encontros seguintes a aluna estava integrada à turma. Sentar-se embaixo da mesa passou a ser, para o grupo todo, uma possibilidade a mais de utilização do espaço (figura 15).

Figura 14 – a aluna se isolava sob a mesa



Fonte: produzido pela autora

Figura 15 – os colegas fazem companhia



Fonte: produzido pela autora

Durante os primeiros encontros as relações conflituosas entre as crianças eram mais recorrentes, assim como a tendência a apontar aquilo que elas julgavam errado no comportamento dos colegas ou das colegas. Tais atitudes iam, ao poucos, transformando-se em relações mais solidárias e afetuosas. Dentre as relações conflituosas, a mais desafiadora foi a de um aluno, do 5º ano, que se negava a participar das atividades propostas nas oficinas. Durante as aulas costumava chamar a atenção para si mesmo manifestando comportamentos agressivos. Dirigia-se aos/às colegas com brutalidade, falava palavrões e tendia à violência física contra seus pares. De início, evitava o diálogo comigo e quando o fazia era de forma ríspida.

Em uma das oficinas, no momento em que a turma estava em atividade, ele, como de hábito, não participava. Para chamar a atenção começou a se alongar, enquanto eu, disfarçadamente, o observava. Fez uma série completa de alongamentos. Perguntei que tipo de atividade física ele fazia fora da escola. “Escolinha de futebol”, respondeu demonstrando desinteresse, no entanto, percebi que aquele era o momento propício para interagir com aquela criança tão arredia. Perguntei qual era a sua posição no time. Após ouvi-lo falar animadamente sobre

futebol e escolinha, perguntei se ele gostaria de coordenar a série de alongamentos com os/as colegas ao final da aula, ele demonstrou interesse em fazê-lo.

Ao final da oficina, durante a roda de conversa, a proposta do alongamento foi apresentada à turma para o encerramento da aula. Ele, de forma prazerosa, conduziu a atividade (figura 16). No encontro da semana seguinte, esse aluno ainda se mostrou reticente quanto à leitura. Até então ele não havia lido nenhum livro e nem parado para ouvir as histórias orais. Ofereci-lhe um avental e pedi sua ajuda na organização das atividades (distribuir e recolher os livros, atender às solicitações dos colegas, entre outras).

Figura 16 – o aluno coordena o alongamento



Fonte: produzido pela autora

A partir dessas intervenções foi possível abrir o canal de diálogo com o aluno, integrá-lo à turma e seduzi-lo para o prazer da leitura. Assim, na convivência e no compartilhamento construíamos, coletivamente, a cidadania. Em conversas realizadas nas rodas, o aluno, antes arredio e agressivo, foi aos poucos compartilhando a sua história de vida, cuja experiência incluía conflitos no lar e rejeição mútua com os/as colegas no ambiente escolar. Ficou evidente que o espaço onde ele se sentia valorizado era na escolinha de futebol. O comportamento anteriormente manifestado pelo aluno tem a ver com a autoaceitação e autorrespeito, conforme fala Maturana (1999, p. 31):

[...] sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro da convivência, não há fenômeno social. [...] uma criança que não se aceita e se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.

Difícilmente uma criança se exclui da relação com o outro, ou torna-se agressiva, por simples preferência ou por questão de temperamento. Em geral algum acontecimento isolado ou recorrente desencadeia o comportamento arredo ou inadequado. Estigmatizar a criança ou ignorar o problema é negar-lhe um tratamento digno e aumentar a sua dor ou a sua agressividade, que, muitas vezes, é apenas um comportamento defensivo.

Vale ressaltar que os valores impregnados na cultura contribuem para a construção da autoimagem. Com relação a isso não podemos ignorar que fazemos parte de uma sociedade preconceituosa, cujos valores culturais socialmente aceitos foram construídos pela parcela da sociedade que é predominantemente masculina, cristã, branca, heterossexual e bem sucedida. A outra parcela da sociedade que não se enquadra nessa categoria é considerada minoria e está sujeita à exclusão e, por conseguinte, é vítima de preconceitos e discriminações. Portanto, somos todos mais ou menos preconceituosos e isso se reflete na escola. Isto explica porque as manifestações excludentes e preconceituosas são evidenciadas, de forma sutil ou não, no cotidiano escolar, tanto por parte da visão dominante quanto por parte das minorias entre si, inclusive nos livros didáticos e literários. Daí a necessidade do desenvolvimento de um trabalho escolar comprometido com o reconhecimento da diversidade. Um trabalho que contribua para a desconstrução da visão hegemônica dominante excludente, a qual coloca os demais na condição do diferente, problemático, conforme explicita Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 97) ao afirmar que:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social [...] porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular [...] porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. [...]. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

O olhar para esse “outro cultural” se dá a partir do olhar do branco. Nesse sentido, McLaren (2000) fala da desconstrução da condição branca, que, segundo ele, assenta-se em bases raciais e econômicas, as quais geram diferenças, que por sua vez criam categorias de pessoas superiores e inferiores. Eis aqui o nascedouro de preconceitos e discriminações.

A condição branca é uma forma sócio-histórica de consciência, nascida no nexo do capitalismo, da dominação colonial e dos relacionamentos emergentes entre grupos dominantes e subordinados. Ela opera através de sua constituição como uma autoridade universalizante, pela qual o sujeito branco burguês apropria-se do direito de falar em nome de todos os não-brancos e, ao mesmo tempo, negar a voz e agência a esses outros, em nome da humanidade civilizada. [...]. A condição branca constitui tradição seletiva dos discursos dominantes sobre a raça, a classe, o gênero e a sexualidade, hegemonicamente reproduzidos (MCLAREN, 2000, p. 265).

Em que pese os avanços representados pelas leis de nº 10.693, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e de nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, é necessário lembrar que os currículos escolares, assim como os livros didáticos, ainda refletem o processo de assimilação da condição branca. Vale acrescentar que a formação de professores também passa pelo mesmo processo. Portanto, desconstruir a condição branca é ainda uma proposta que tem pela frente uma longa caminhada, e vai para além da luta dos educadores. Essa desconstrução passa pelas lutas sociais, pelas políticas públicas, pelas ações afirmativas e, não podemos ignorar, pelo poder das redes sociais. Mas, passa, sobretudo, pelas ações locais. Nesse sentido, a proposta de mediação de leitura centra-se no diálogo e na problematização dos textos lidos, cujas questões se articulam com a cultura e com a vida vivida em seus contextos.

Na experiência das oficinas de leitura, as demandas trazidas pelos alunos e pelas alunas, tanto no que se refere às relações com o outro quanto àquelas decorrentes de leituras, enriqueciam as discussões nas rodas de conversa, faziam parte das vivências (dramatizações, colagens, desenhos, etc.) e serviam de pretextos para mais leituras temáticas e contextualizadas. Esta é uma proposta que pode ser direcionada para a superação de preconceitos, para o aumento da consciência de si mesmo, para o fortalecimento da autoimagem; e para questionar junto às alunas e aos alunos aquilo que McLaren (2000) chama de “a condição branca”.

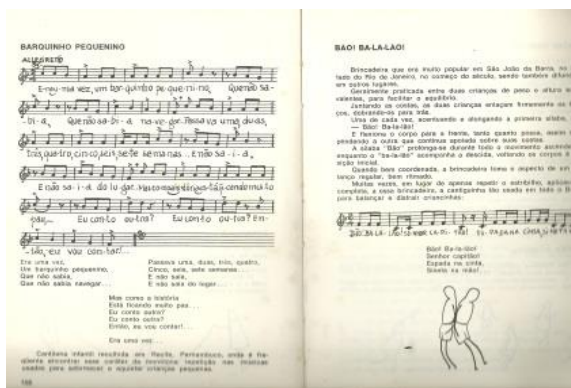
Além da contribuição para a construção da cidadania, a rotina da oficina de leitura é o estreito contato com a poesia e com as diversas narrativas. Ingredientes necessários para o desenvolvimento, também, da sensibilidade, do

senso estético e do senso crítico. Vale ilustrar a experiência vivida nas oficinas mostrando, mais claramente, como algumas leituras foram mediadas e dinamizadas.

1.4.2.3 Atividades com crianças do segundo ano do ensino fundamental

Na realização da primeira oficina com um grupo de crianças de sete anos, utilizei como suporte um livro¹⁰, já velho, volumoso, com poucas gravuras desenhadas em preto e branco sobre o papel encardido (figura 17). O livro não apresenta nenhum atrativo para crianças nessa idade, exceto pela magia que se oculta por trás das infinitas letras e misteriosas palavras e, também, pela capa cor-de-rosa com o desenho de uma ciranda de meninas (figura 18).

Figura 17 - ilustrações pouco atraentes para crianças de sete anos



Fonte: Ana August Rodrigues (1984)

Figura 18 – capa do livro



Fonte: Ana August Rodrigues (1984)

Trata-se de uma coletânea do folclore brasileiro, contendo cantigas de rodas, versos, brincadeiras, superstições. As crianças gostaram muito das atividades que iam sendo lidas no livro e dinamizadas em brincadeiras de roda, cantigas em coro, trava-línguas, adivinhas, trovas e diversas outras atividades lúdicas. Ao final da aula, o livro passava de mão em mão e as crianças, muitas ainda não alfabetizadas, folheavam-no maravilhadas. Descobrimos, encantadas, que de dentro do livro saía uma infinidade de diversões.

¹⁰ RODRIGUES, Anna August. *Rodas brincadeiras e costumes*. Rio de Janeiro: Plurarte/Pró-memória/ Instituto Nacional do Livro, 1984.

1.4.2.4 Dinamização da leitura do livro “Classificados poéticos”

O livro “Classificados poéticos”, de Adriana Murray (2010) é composto por textos poéticos inspirados nos classificados de jornal. No livro, os classificados foram construídos em forma de poesias as quais vendem, compram, trocam, procuram e alugam, de uma forma lúdica, as mais diversas fantasias e desejos. Após a leitura expressiva e a dinamização dos poemas, os alunos e as alunas foram convidados a produzirem os próprios anúncios. Estes foram afixados em painel móvel e expostos no pátio da escola. Nos anúncios produzidos pelos/as estudantes é possível perceber seus sentimentos e conflitos: conforme se observa nos seguintes textos, produzidos por estudantes do 5º ano:

Troco a raiva pela alegria e pelo sorriso porque é muito importante para mim e para minha família (Clara). Nesse anúncio, a raiva parece ser um sentimento que incomoda a autora, contudo, esta se comporta de forma amável e acolhedora no ambiente escolar.

No anúncio abaixo (figura 19), a autora deixa claro a representação que tem do ambiente escolar: *Troco vários anjos presos em uma grande gaiola, por anjos voando em toda a escola* (Letícia). A produção da aluna expressa o seu apelo para que a escola se transforme em ambiente agradável, livre e acolhedor, onde as crianças não sejam apenas corpos presos em uma cadeira no interior de uma sala de aula.

Figura 19 – anjos voando pela escola



Fonte: desenho da aluna

Se essa é a visão que a criança tem da escola significa que a escola precisa ser repensada. O espaço físico em que a escola se insere é pequeno, o que restringe a movimentação dos/as estudantes. Em geral fica-se cinco horas em sala de aula, havendo apenas vinte minutos de intervalo, e durante uma hora por semana ocorrem atividades fora da sala. Portanto, há pouco movimento de corpo, o que é difícil para a criança suportar. Por outro lado, há o desejo de criar asas, de ter liberdade nesse espaço. Curiosamente não há o desejo de abandonar esse lugar aprisionador, mas de transformá-lo em espaço de liberdade. Como se compartilhasse o pensamento da aluna, Rubem Alves (2008, p. 29) criou o aforismo: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” e prossegue o pensamento:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. [...] Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. [...]. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2008, p. 29 - 30).

Outros anúncios produzidos revelam leveza e alegria, conforme se constata nos dois anúncios que se seguem: *Compro borboletas coloridas, voando pelo vento, bem bonitas* (Ari); e *Troco um cavalo azul, mais rápido que o vento, por um lindo e fofo cachorro pulguento* (Andréa).

As crianças são capazes de criar coletivamente as próprias atividades e brincadeiras de forma articulada ao texto lido. Após a leitura do anúncio poético “Procura-se vivo ou morto” (MURRAY, 2010, p. 21), no qual o anunciante procura por um sapo de estimação que desapareceu, a atividade proposta foi a confecção de sapos em origami. Essa proposta gerou outra leitura, no caso, a leitura de uma receita que ensinava a confeccionar sapo em origami, contida no livro “Manual de brincadeiras da Mônica”¹¹. Após confeccionar as dobraduras, as crianças organizaram uma corrida de sapos (figura 20), demonstrando, assim, criatividade, organização, iniciativa e liderança.

¹¹ SOUSA, Maurício. **Manual de brincadeiras da Mônica**. 3ª ed. São Paulo: Globo S.A, 2009, p. 72-73.

Figura 20 - corrida de sapos



Fonte: produzido pela autora

1.4.3 Atração pela leitura

As crianças são muito receptivas à leitura. De uma forma geral, elas se envolvem inteiramente com essa atividade e com as dinamizações decorrentes. A oficina despertou também a atenção de pessoas – crianças e adultas – que não participavam do projeto. Era comum servidores/as da escola (auxiliares de limpeza, professoras, pessoas da direção) e estudantes aproximarem-se da janela da igreja para ouvirem a leitura de algum texto ou assistirem as atividades lúdicas que aconteciam. Particularmente interessante foi o caso do pequeno Gabriel¹², seis anos, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental. Gabriel tinha aula pela manhã, almoçava na escola e ali passava a tarde esperando pelo pai.

Desde a primeira oficina que realizei na escola, Gabriel demonstrou-se interessado. Começou fingindo indiferença, pois se encostava à janela, do lado de fora, de costas para o espaço de leitura (figura 21), fez isso durante os dois primeiros encontros (duas semanas, uma vez que o encontro era semanal). Apesar da minha tentativa em interagir com ele, este não reagia. No terceiro encontro ele passou a olhar para o interior da igreja (figura 22), mas continuou sem interagir comigo e com as crianças que participavam da oficina, apesar dos insistentes convites para que entrasse. No quarto encontro, ainda na janela, quando mais uma vez foi convidado a participar da oficina, ele então falou pela primeira vez, disse que não sabia ler. Percebi que, para ele, saber ler era a chave que abria a porta da

¹² Ver Anexo 1: Termo de utilização de imagem.

oficina. Tentei seduzi-lo com livros para essa faixa etária, com grandes ilustrações e sem texto verbal, prometi ler para ele, caso quisesse, mas ele se manteve irredutível. No quinto encontro, portanto após um mês, Gabriel continuava na janela. Enquanto isso, na turma, após a leitura, deu-se início a uma atividade com dobraduras, nesse momento, Gabriel saiu da janela e encostou-se à porta, para que pudesse ver melhor (figura 23). Convidei-o a entrar para também aprender a fazer as dobraduras, porém não obtive resposta. Ao final da oficina, depois que os alunos e as alunas retornaram à sala de aula e eu fiquei organizando o espaço, Gabriel, ainda do lado de fora, pediu que eu fizesse um aviãozinho de papel para ele, tendo sido atendido. Vale acrescentar que nenhum aviãozinho havia sido construído na aula que ele assistiu da porta.

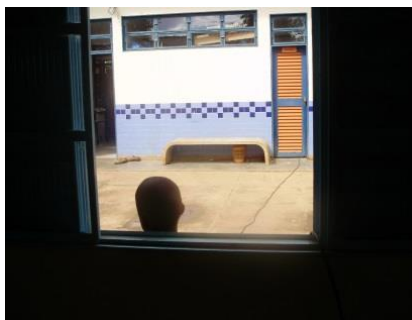
Na oficina seguinte, Gabriel, como de hábito, encostou-se à janela. Nesse dia, após um breve momento de leitura sobre gatos, projetei o musical “Os Saltimbancos Trapalhões: história de uma gata”. Pela primeira vez ele aceitou o convite para entrar. Sentou-se e assistiu ao vídeo (figura 24). Penso que desta vez ele se sentiu autorizado a entrar, pois essa linguagem ele sabia ler. A partir desse dia passou a participar das oficinas, sentindo-se à vontade para escolher livros, normalmente escolhia histórias em quadrinhos, (figura 25) e para interagir com os meninos e as meninas da turma (figura 26). Segundo relato de seu pai, Gabriel passou a gostar muito de livros, leva-os sempre consigo, e já não fica muitas horas no computador como fazia antes da oficina de leitura. Ao responder o email¹³ no qual encaminho o termo de utilização de imagem, o pai do menor reforça a influência da oficina de leitura para o pequeno leitor, que “inclusive já ganhou medalhas¹⁴

O caso Gabriel ilustra bem o poder da leitura para a superação de resistências e busca da realização do desejo. Hoje Gabriel é inclusive ganhador de prêmio de leitura na escola.

¹³ Anexo 2: Solicitação de autorização para divulgação de imagem.

¹⁴ Ver anexo 3.

Figura 21 – de costas para o espaço de leitura



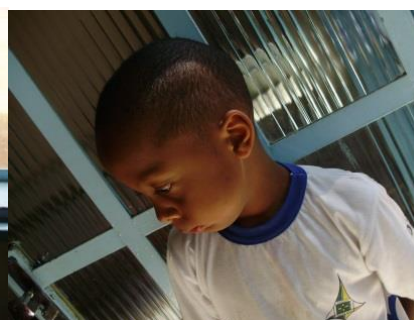
Fonte: produzido pela autora

Figura 22 - olhar interessado para a aula



Fonte: produzido pela autora

Figura 23 – da porta, assiste a aula



Fonte: produzido pela autora

Figura 24 - entra na sala e assiste ao vídeo



Fonte: produzido pela autora

Figura 25 – escolhe o material de leitura



Fonte: produzido pela autora

Figura 26 – interage com outras crianças



Fonte: produzido pela autora

1.5 Breve reflexão sobre a experiência

Desenvolver o projeto de mediação de leitura para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, além de confirmar a importância de se promover vivências capazes de ajudar as crianças a elaborarem as suas hipóteses e seus conflitos, mostrou que a leitura passou a fazer parte de suas vidas. Inspirada em Rubem Alves (2005), ousou dizer que na oficina usamos duas caixas de grande utilidade: a caixa de brinquedos e a caixa de ferramentas. A oficina de leitura pode ser vista como caixa de ferramentas à medida que instrumentaliza o leitor para a vida, não só a vida futura, mas também a vida no momento já, pois é principalmente por meio da leitura que se adquire conhecimento e cidadania. Pode também ser vista como caixa de brinquedos, uma vez que é inspiração e pretexto para a realização de atividades lúdicas extremamente prazerosas, além do fato de a leitura

em si mesma poder ser utilizada para simples entretenimento. O projeto de leitura foi muito bem aceito pelos/as alunos/as porque ao participarem das oficinas apropriaram-se das duas caixas.

Além de conceber a leitura como ferramenta e como fonte de prazer, é fundamental que os elementos que se seguem estejam sempre presentes na rotina do fazer pedagógico: liberdade de escolha, liberdade para abandonar a leitura a qualquer momento, liberdade para não ler, ausência de cobrança do conteúdo do texto lido, realização de atividades lúdicas, respeito aos alunos e às alunas, presença constante do diálogo, entendimento de que as crianças são seres em desenvolvimento, curiosos, abertos e desafiadores. Outro ingrediente principal que deve perpassar todo o trabalho é a acolhida amorosa e afetiva a todos os alunos e todas as alunas, recebendo toda a leitura de mundo que cada um traz na bagagem.

Porém, ao se encontrarem, as diversas leituras de mundo evidenciam as diferenças, cuja convivência nem sempre se dá de forma pacífica. Nesse sentido, é necessário pensar um trabalho direcionado à aceitação das diferenças e à convivência enriquecedora entre as diversas culturas de modo a promover a reflexão acerca da diversidade e à busca de igualdade de oportunidades para todos os grupos.

2 DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

A reflexão teórica desta pesquisa acerca da mediação de leitura para crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental, visando à construção da cidadania, dá-se pela via multicultural, uma vez que se trata de um trabalho orientado a grupos diversos. Para tratar das diferenças, o multiculturalismo se apresenta como a opção mais adequada, conforme enfatizam Gonçalves e Silva (2006, p.9).

Falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou por outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem.

Nessa perspectiva, a teoria busca fundamentar o trabalho à luz da teoria sócio-histórico-cultural, de Vygotsky; da construção e reconstrução da identidade, fundamentando-se em Lévinas e Stuart Hall; da contribuição pedagógica de Paulo Freire e Humberto Maturana e do multiculturalismo a partir da visão de Peter McLaren, Vera Maria Candau e Gonçalves e Silva e, ainda da contribuição de Edgar Morin com a teoria da complexidade.

2.1 Mediação da aprendizagem

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através da outra pessoa”
(L. S. Vygotsky)

O termo mediação¹⁵ originou-se do latim *mediatio* e do grego *meso*. O primeiro significa meio, aquilo que se coloca entre duas partes; e o segundo significa entre. Depreende-se, portanto, de forma genérica, que mediação é aquilo que se coloca entre duas partes com a finalidade de estabelecer relações entre elas.

Quanto à aprendizagem mediada, é em Vygotsky, à luz da teoria sócio-histórico-cultural, que me apoio para fundamentar a importância de um terceiro que se coloca entre a criança e o objeto da aprendizagem. Entretanto, o autor não trata isoladamente da mediação, mas também da complexidade do desenvolvimento

¹⁵ Disponível em: <origem da palavra.com.br/site/palavras/mediador>. Acesso em: 28 jul. 2013. 23:40.

intelectual da criança. Em sua concepção, o desenvolvimento intelectual envolve a relação entre pensamento e linguagem, e contexto histórico social e cultural.

Ao investigar o desenvolvimento psicológico da criança, Vygotsky (1991, p. 34) defende a existência de duas linhas distintas:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico.

Avançando em sua linha de raciocínio, Vygotsky percebe duas fases de desenvolvimento mental da criança: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro caracteriza-se pelas funções já amadurecidas pela criança e o segundo contempla as funções que ainda se encontram em desenvolvimento e maturação. Na linha de desenvolvimento da criança situam-se também as fases pré-escolar e escolar. Para Vygotsky (1991, p. 40) a aprendizagem escolar só é possível através da mediação, que se dá pelo instrumento e pelo signo.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes umas das outras, que a natureza dos meios por eles utilizados não pode ser a mesma.

Depreende-se, portanto que o instrumento está ligado à relação com o objeto, trata-se de um elemento inserido entre o sujeito e o objeto. Nesse sentido, a figura do/a mediador/a e a leitura funcionam como instrumento. Já o signo se configura por um sistema de representações, como a linguagem, por exemplo – que dá sentido à realidade externa. Para Vygotsky (1991, p. 38), o signo opera no campo das atividades psicológicas, são ferramentas ligadas à capacidade de “lembrar, comparar coisas, escolher”. Ambos, instrumento e signo acrescidos das relações interpessoais são mediadores da aprendizagem. Entretanto, para o autor, sem a presença do signo não há mediação, uma vez que é o signo que confere sentido à

realidade. Isto significa que não basta a presença física do/da mediador/a sem a utilização de um sistema de signos.

Outro aspecto importante no processo de aprendizagem, segundo Vygotsky, são os brinquedos que se configuram em mecanismos utilizados inconscientemente pela criança para lidar com o desejo não realizado; para entender e internalizar as regras de comportamento; e para dar sentido à realidade. Nesse sentido, a criança é capaz de se transportar, através do brinquedo, para um mundo imaginário e assim lidar com a falta provocada pelo desejo não realizado. Ao participar de um jogo ela, a criança, lida com as regras: com o pode e com o não pode, com o prazer da vitória e com o desprazer da derrota. Ao brincar de casinha ela também lida com as regras, além de dar sentido à realidade.

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. [...] A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo [...]. Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo (VYGOTSKY, 1991, p. 66 – 67).

Em Vygotsky vimos que a aprendizagem é mediada, ele acrescenta, ainda, a importância do brinquedo para que a criança organize o seu mundo interior. Paulo Freire, aproximando-se das ideias de Vygotsky, ressalta a importância de se valorizar e aproveitar a experiência prévia da criança no processo de aquisição do conhecimento. A experiência adquirida soma-se à zona de desenvolvimento real de Vygotsky, que se refere ao conhecimento já adquirido. Neste ponto entram os elementos mediadores para, a partir do já conhecido, viabilizar o acesso à zona de desenvolvimento proximal, isto é, ao novo, ao que está em fase de elaboração para se transformar em novo conhecimento.

No que se refere à mediação de leitura, a teoria sócio-histórico-cultural contribui no sentido de iluminar o/a mediador/a quanto ao desenvolvimento mental e psicológico da criança e quanto à importância da mediação no processo de aprendizagem, sem a qual esta não ocorre. Assim, entendo que a leitura é capaz de

fornecer aos/às leitores/as, elementos para significar o mundo, entretanto, é a figura do/a mediador/a que contribuirá para que esses elementos adquiram sentido. Cabe, então, ao/a mediador/a de leitura estimular as crianças, através da leitura, do diálogo, da relação com seus pares, dos jogos e brincadeiras para que possam dar sentido à realidade.

Paulo Freire (2006) enfatiza que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto, respeitar a leitura de mundo do/a educando/a deve ser uma condição para o/a professor/a mediar o conhecimento. Segundo ele, a leitura de mundo que o educando já internalizou é impulso fundante da curiosidade. Nesse sentido, educar deve ser uma ação direcionada à promoção da liberdade e não à promoção da submissão. Neste contexto, liberdade significa liberdade de participação, de expressão e de ter direitos, condições fundamentais para a construção da cidadania.

2.2 Construção da cidadania

O conceito de cidadania pode variar no tempo e no espaço, a depender do país e do contexto sócio-histórico-cultural. Silva e Silva (2009) definem cidadania como um complexo de direitos e deveres políticos, sociais e civis atribuídos aos indivíduos que compõem uma nação. Os autores consideram que:

A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos. O direito ao casamento entre homossexuais, por exemplo, que recentemente virou realidade em alguns países, é uma conquista de cidadania: a conquista do direito de estabelecer uma família assentada em bases jurídicas (SILVA; SILVA, 2009, p.47).

Segundo os autores, a cidadania moderna tem suas bases fundamentadas nas constituições francesa e estadunidense, cujos princípios embasaram a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948.

Tais marcos históricos consolidaram o princípio de que todos os homens nascem e permanecem livres e iguais e têm direito à vida, à felicidade e à

liberdade, e de que um governo só será legítimo enquanto garantir esses direitos naturais. Tais direitos devem constar nas leis, nas Cartas Constitucionais da cada Nação e, de certo modo, o cidadão só pode possuir esses direitos até onde não ofendem os princípios legais instituídos (SILVA; SILVA, 2009, p. 48).

Construir a cidadania em nosso país é, então, a tarefa árdua de criar condições para que os sujeitos sejam capazes de fazer valer os seus direitos e ao mesmo tempo serem responsáveis, no sentido de cumprir os seus deveres. Isso implica poder participar com igualdade de direitos, da vida social e política da nação. Se, por um lado, afirmamos que construir a cidadania em nosso país é uma tarefa árdua, por outro, estamos também afirmando que no país não há cidadania plena. Ora, em uma sociedade como a nossa, marcada pela corrupção e pela exclusão social, reforçadas por práticas preconceituosas e discriminatórias contra as minorias sociais e culturais, a exemplo das citadas por Silva e Silva, torna-se claro que a cidadania plena é algo a ser perseguido.

Mas quem cria as condições para fazer valer seus direitos senão os próprios sujeitos que têm os direitos vilipendiados? Não é por acaso que vivenciamos e ainda vivemos vários movimentos sociais no Brasil. Só para citar os mais recentes, do ponto de vista histórico, temos o Movimento dos Trabalhadores do ABC Paulista, que, através do Sindicato dos Metalúrgicos, influenciou decisivamente a criação do Partido dos Trabalhadores PT e da Central Única dos Trabalhadores – CUT, na primeira metade dos anos oitenta; o Movimento dos Sem Terra¹⁶; os diversos movimentos negros, feministas, de homossexuais, entre outros. Atualmente, os movimentos sociais que eclodem no país inteiro, manifestam-se contra a corrupção e reivindicam os direitos à mobilidade urbana e aos serviços públicos de saúde e de educação de qualidade.

Entretanto, é necessário que a educação assuma o seu papel no sentido de contribuir para que os diversos grupos minoritários empoderem-se e, assim, possam se representar, de forma mais consciente, nas diversas lutas por igualdade de direitos. Comprometido com essa questão, o trabalho de mediação de leitura voltado para a construção da cidadania pode contribuir para que a criança adquira maior conhecimento de si mesma, de sua condição na família, na escola e na

¹⁶ MOURA, Alessandra. **O movimento operário do ABC paulista (1978 – 2010): contestação, intermediação e colaboracionismo**. Disponível em < <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/5%20MOURA.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013. 19:20.

sociedade, oferecendo condições para que o/a estudante possa se assumir como é, tendo consciência de seu ser e estar no mundo e, assim, lutar pelos seus direitos, exercitando, dessa forma, a sua cidadania.

Neste ponto reporto-me a Paulo Freire (2006, P. 41) ao se referir à assunção da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

Paulo Freire deixa claro que o sujeito só conseguirá assumir-se na experiência da relação com o outro. É, portanto, na relação social que o sujeito conhece a si mesmo. Vale lembrar que permeiam as relações sociais as crenças, valores, símbolos, culturas diversas, daí a importância de aprofundarmos estudos acerca da construção/reconstrução da identidade.

2.3 Construção/reconstrução da identidade

Eu prefiro ser, essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.
Raul Seixas

Para Lévinas (1997), a identidade é aquilo que não se pode alcançar. Para ele o ser não é um conceito, o ser existe e a sociabilidade o antecede, o ser é aquilo que nos escapa, dele só é possível conhecermos vestígios, máscaras. Não é o conceito do que é o outro o que nos afeta, mas antes, aquilo que o conhecimento de outrem nos exige: curiosidade, simpatia maneiras de ser. Ele, enquanto ente, não se pode ter. “Compreendo-o, a partir de sua história, do seu meio, de seus hábitos. O que nele escapa à minha compreensão é ele. O ente” (LÉVINAS, 1997, p. 31). O que importa, para o filósofo, é que o Eu está a serviço do Outro. Partindo desse princípio, a responsabilidade e a justiça é que devem permear a relação. Ser justo e

responsável pelo Outro significa, para Lévinas, acolhê-lo, reconhecê-lo, responsabilizar-se por ele, enquanto Outro.

Se, por um lado, Lévinas desconstrói o conceito de identidade, por outro, Stuart Hall (2011) ao estudar o sujeito pós-moderno, afirma que o sujeito, antes percebido como portador de uma identidade unificada, fragmentou-se, desta feita, possui não uma, mas várias identidades. Sendo assim, a identidade torna-se móvel, aberta, podendo ser formada e transformada sucessivas vezes. Há uma multiplicidade de significações e representações culturais que contribuem para a formação e transformação da identidade. O autor acrescenta que as identidades contraditórias ou não resolvidas empurram o sujeito para diferentes direções, sendo responsáveis pelos deslocamentos de suas identificações.

A sociedade, por sua vez, também não é um todo unificado, Hall identifica uma mudança na sociedade, a partir do final do século XX. Tal mudança é marcada pelo descentramento ou pelo deslocamento de suas forças para fora de si mesma, formando diversos tipos de sociedades, as quais ele denominou de sociedades da modernidade tardia, cuja principal característica é a diferença. Os antagonismos e as diferentes posições sociais produzem identidades múltiplas. Assim, o pensamento de Stuart Hall contextualiza o pensamento de Lévinas.

Silva (2003) afirma que identidade é aquilo que sou e diferença é aquilo que o outro é. Desse ponto de vista identidade e diferença são autorreferenciadas, ou seja, simplesmente existem, entretanto, são interdependentes, uma não existe sem a outra. O autor acrescenta que ambas resultam da criação linguística, pois são criadas no ato da linguagem e no contexto das relações sociais, portanto sujeitas à relação de poder. Nesse sentido, o autor assim se posiciona:

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); Normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2003, p.81-82).

Ao articularmos os autores, na prática do trabalho de mediação de leitura em elaboração, temos claro que, quando falamos em construção/reconstrução da

identidade, estamos nos referindo a esse sujeito multifacetado, inserido na sociedade da modernidade tardia, de que fala Stuart Hall, cuja identidade se estabelece no antagonismo das diferenças, nas relações de um Eu com o Outro. Evidentemente essas relações estão inseridas num determinado contexto sócio-político-cultural, mediadas pela linguagem, configurando-se em relações de poder. Portanto, mediar um trabalho pedagógico, seja ele qual for, é também assumir uma posição política. O/a educador/a, querendo ou não, assume uma posição no seu fazer pedagógico. A favor de quem se está educando? Contra quem? As relações nas oficinas de leitura ou nas salas de aula podem ser democráticas ou autoritárias, a favor do oprimido ou a favor do dominante, depende de como o/a educador/a media e conduz o seu trabalho. Esse posicionamento faz toda a diferença, pois é nessa relação que as identidades se constroem.

2.4 Perspectiva Multicultural

A pesquisa segue um enfoque multicultural, considerando a pluralidade étnico-cultural que forma o nosso povo, bem como a existência de grupos hegemônicos que historicamente exercem dominação sobre grupos minoritários. Fato gerador de relações preconceituosas, a exemplo do preconceito contra negros, mulheres, pessoas com deficiência, homossexuais, etc.. Não podemos, pois, falar em cidadania no Brasil sem considerarmos tais questões. Também não se constrói cidadania sem fortalecer e/ou possibilitar a reconstrução da identidade, pois ser cidadão tem a ver com a forma de ser e de estar no mundo. E, conforme vimos, a identidade se faz na relação como o outro. Então o que eu posso fazer com a imagem negativa de mim mesmo que o outro me devolve?

Nesse sentido, Paulo Freire (2006, p. 120) fala sobre a importância da escuta para se aceitar e respeitar a diferença no ato de ensinar:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-la e se não as escuto, não posso falar como eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível.

Como se observa, o autor fala do “menino ou menina pobre”, “menina ou menino negro”, “menino índio”, “menina rica”, “camponesa” e “operária”, isto é, fala das diferenças entre pessoas. Essas e outras diferenças fundamentam-se no que McLaren (2000) chama de olhar do ponto de vista da “condição branca” que categoriza as pessoas em superiores e inferiores. É esse o ponto de vista causador das desigualdades e, por consequência, gerador de preconceitos. Segundo Silva (1987, p. 962 apud CANDAU, 2012, p.13), “preconceito é uma atitude negativa desfavorável para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas”. Candau complementa afirmando que os preconceitos cristalizaram-se no senso comum e nas práticas políticas. Estamos, então, diante de uma cadeia perversa, uma vez que as diferenças geram as desigualdades, que por sua vez, geram o preconceito e este é gerador de tratamento diferenciado e discriminatório.

Em geral, as pessoas não se assumem preconceituosas, contudo as situações e acontecimentos em que grupos ou pessoas são colocados em situações de submissão, vexatórias e grotescas são comuns em nossa cultura. É rotina, na grande mídia, no teatro e no cinema, e até no uso da língua, a construção de imagens e termos negativos relacionados a grupos socialmente minoritários. Basta observar qual é o lugar comumente reservado ao negro, às mulheres e ao homossexual na televisão, na propaganda e, particularmente, nos programas de humor. E o que dizer da invisibilidade com que, comumente, são tratadas as pessoas com deficiência? Por que será que não se veem deficientes nem homossexuais nos livros didáticos? É contra esse tipo de coisa que fala Paulo Freire, e escutar esse outro é também escutar a sua história e com ele construir uma outra história. Eu acrescento que, em muitas categorias, esse outro também sou eu.

É necessário, portanto, que a escola acolha e respeite a experiência da criança, seus valores, sua cultura, sua linguagem e seus conhecimentos adquiridos através da leitura de mundo. Ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, Paulo Freire (1981) está afirmando que toda a bagagem que a criança traz consigo, ao entrar na escola, tem sua origem na família, na comunidade, na cultura e em todos os estímulos externos. Neste ponto, reporto-me a Edgar Morin (2001), que, ao teorizar sobre o pensamento sistêmico, aborda os sistemas complexos. Um dos princípios dos sistemas complexos, segundo o autor, é o princípio

hologramático, em que cada parte contém o todo e o todo contém a parte. Partindo desse princípio, entende-se que os valores e preconceitos, expressos por crianças, em qualquer comunidade, tem a ver com as suas experiências de vida, com a cultura e com a forma como elas conseguem significar tais experiências. Trata-se da evidência do todo na parte, ou seja, de um olhar dominante que, de alguma forma, se expressa no olhar das crianças. Este ponto de vista evidencia um pouco da complexidade com que os preconceitos são formados e se mantêm enraizados em todas as culturas. Portanto é tarefa árdua para a educação combater os preconceitos e desigualdades, conforme assinala Candau (2012, p.14):

Trata-se de uma tarefa difícil, mas indispensável a todos aqueles que querem construir um mundo de maior respeito à dignidade humana. Nesta perspectiva, é necessário atuar tanto no nível das mentalidades quanto no das situações concretas.

Para atuar no nível das mentalidades é necessário compreender o ser humano. Para Morin (2001, p.55) “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Diante das incertezas do mundo pós-moderno, Morin propõe os sete saberes a serem utilizados como ferramentas pelos educadores no processo educativo. Assim, é necessário: valorizar o erro no processo de aquisição do conhecimento, pois todo conhecimento traz em si a possibilidade do erro; construir o conhecimento pertinente, isto é: contextualizado, global, multidimensional; reaprender a condição humana (biológica, cultural, contraditória); reconhecer a nossa identidade terrena, portanto ter responsabilidade com a sustentabilidade; lidar com as incertezas, aceitando que o conhecimento científico não é, em si, produtor de certezas absolutas; ensinar a compreensão por meio do diálogo e do conhecimento; discutir e exercitar a ética.

McLaren (2000, p. 284) fala da reconstrução da ordem social a partir do ponto de vista dos oprimidos e não mais do ponto de vista da condição branca. De certa forma, os autores até aqui referenciados evidenciam, de uma forma ou de outra, o mesmo ponto de vista. Assim, vejo que o trabalho de mediação de leitura deve empenhar-se para o desenvolvimento de uma proposta crítica, compromissada politicamente com a justiça e com a liberdade, conforme preconizam os autores citados.

Nesse sentido, o trabalho deve estar articulado com as políticas públicas e com as ações afirmativas, visando criar novas mentalidades e possibilitar a intervenção na realidade. Ao mesmo tempo, é imprescindível a problematização das práticas sociais perversas que, frequentemente, se manifestam nas relações entre os diferentes, em particular, às práticas preconceituosas e às práticas de negação do sujeito como um ser de direitos, independentemente de raça, credo, gênero, orientação sexual e religião. É também imprescindível que se promova o respeito à individualidade e à diversidade, propiciando ao indivíduo a capacidade de entender a realidade do presente e de se comportar criticamente, conforme afirma Paulo Freire (2006).

Desse ponto de vista, a oficina de leitura deve se constituir em um espaço de permanentes transformações e reformulações dos indivíduos e pelos indivíduos, capaz de irradiar para o grupo, para a família e para sociedade. Confirmando o seu potencial para promover a transformação do todo, de acordo com o princípio hologramático de Morin.

3 MEDIAÇÃO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

“Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (Ezequiel Theodoro da Silva).

Sabe-se que esta monografia visa contribuir para a construção da cidadania, mediada pela leitura, para crianças em idade escolar, residentes na periferia do Distrito Federal. Nesse contexto, a intenção deste capítulo é a elaboração de uma proposta de mediação de leitura ancorada na experiência vivenciada, nas reflexões teóricas e nas políticas públicas de governo.

A vivência nas oficinas de leitura evidenciou, fundamentalmente, três aspectos, o primeiro refere-se à desigualdade social, marcadamente a situação de pobreza e de baixa escolaridade da comunidade; o segundo, à pluralidade cultural representada pela convivência de grupos não hegemônicos; o terceiro, resultante dos dois primeiros, é o da situação de exclusão social da comunidade. Diante desse quadro, a leitura torna-se uma importante aliada no sentido de promover a construção da cidadania a partir de uma visão multicultural. Nesse sentido, o Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL (2010, p. 32), em seus princípios norteadores reafirma a visão social da leitura como promotora da cidadania.

A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direitos de todos, constituindo de condição necessária para que cada indivíduo possa exercer seus direitos fundamentais¹⁷, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa.

Sendo a leitura um dos elementos fundamentais para a construção da cidadania, as atividades desenvolvidas nas oficinas devem, em primeiro lugar, seduzir os leitores e as leitoras para que estes/as compreendam a importância da leitura em suas vidas. Em segundo lugar, devem estar orientadas à instrumentalização dos/as leitores/as para: a superação das desigualdades; o

¹⁷ Direitos fundamentais são os direitos individuais e coletivos (direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade); direitos sociais (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência, maternidade, infância, assistência aos desamparados); e direitos políticos (direito ao voto), previstos na Constituição Federal, em seu Título II “Direitos e Garantias Fundamentais”.

enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação; a construção de uma sociedade livre e fraterna. Enfim, para a construção da cidadania plena.

A disposição das crianças para as atividades de leitura facilita o trabalho de conscientização quanto à importância desta como ferramenta para subsidiar a compreensão e elaboração de questões complexas das mais diversas naturezas. Ademais, promove a compreensão de que a leitura pode ser fonte de entretenimento. Tais fatores reforçam a ideia de que a leitura é condição fundamental para a construção da cidadania.

Considerando o exposto, a apresentação de uma proposta de mediação de leitura revela-se, neste caso, apropriada, uma vez que permite visualizar os procedimentos pensados para o trabalho, a partir da experiência e dos estudos realizados. Isto posto, a presente proposta contempla: local de realização das oficinas; ampliação do atendimento; objetivos; e organização de grupos; formato; e leitura.

3.1 Locais de realização das oficinas

Em que pese o fato de o trabalho já realizado ter sido executado em instituição pública de ensino, o mesmo ocorreu de forma desvinculada das atividades da sala de aula, até mesmo porque não havia a intenção em articular as duas coisas. Assim, o trabalho de mediação de leitura pode ser executado em outros espaços disponíveis na comunidade, a exemplo de bibliotecas, centros comunitários, associações, telecentros, quintais, praças e jardins. Vale destacar que a ocupação dos espaços disponíveis na comunidade contempla um dos eixos estratégicos do Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura – PDLL/DF (2012, p. 47), no que se refere à democratização do acesso e uso da informação, cuja linha de ação é “conquista de novos espaços de leitura”.

Acrescenta-se que a realização da leitura em espaços desvinculados da instituição educacional contribuirá, de forma mais abrangente, para transformar a leitura em um valor simbólico. Considerando que será um espaço a mais de leitura, pois na escola, as crianças já têm contato com os livros.

3.2 Ampliação do atendimento

A ideia é a criação de oficinas de leitura nos espaços disponíveis na comunidade, envolvendo a participação de outros atores sociais e buscando, sempre que possível, a inclusão das oficinas nos programas de fomento à leitura, tanto do governo quanto da sociedade civil (Prêmio Viva Leitura – MinC, FAC – Fundo de Apoio à Cultura e outros). Propõe-se, também, contar com a participação de voluntários mediante o envolvimento de estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, e de colaboradores com formação em Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Acrescenta-se à proposta a inserção de familiares às atividades de leitura e dinamizações. Trata-se de uma forma de contribuir, indiretamente, para que a leitura chegue aos lares, faça parte das discussões e potencialize as interações familiares. Nesse sentido, busca-se inserir a participação, eventual ou não, de pais, irmãos e, principalmente, das avós e dos avôs, as/os quais podem participar como narradores de histórias, reais ou fictícias, e ensinar jogos e brincadeiras. Neste último caso, a estratégia possibilita a inclusão das/os idosas/os através da ampliação do diálogo entre estes/as e as crianças, gerando trocas, aprendizagens e encantamentos.

Ao inserir a participação de outros atores sociais, estimula-se a ampliação das relações e o diálogo entre diferentes grupos culturais. Trata-se também de valorizar as narrativas orais resgatando, assim, os diferentes saberes. Isto possibilita a troca de vivência e experiências e no encontro e na troca surgem, naturalmente, o consenso e o dissenso, o igual e o diferente, e os conflitos aos quais subjazem as relações de poder. É nesse ambiente de multiplicidade cultural que a leitura dará suporte à construção da cidadania, em uma perspectiva intercultural.

3.3 Objetivos

Contribuir para a construção da cidadania plena e para a democratização da leitura, mediante a realização de trabalho de mediação de leitura para crianças, em idade escolar.

3.3.1 Objetivos específicos

- Contribuir para a construção da cidadania no sentido de buscar a superação dos preconceitos e combater qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais.
- Questionar as relações de poder subjacentes aos processos de diferenciação cultural.
- Promover a leitura de obras literárias adequadas à faixa etária a que se destina, cujas temáticas contribuam para a superação de quaisquer formas de preconceitos e discriminações.
- Valorizar e vivenciar o respeito mútuo, considerando que todos os seres da relação, trazem consigo vivências que lhes são próprias e que estão em constante interação, acréscimo e transformação.
- Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural, levando-se em consideração os fatores multiculturais.
- Compreender a desigualdade social como uma realidade que pode ser transformada.
- Discutir e analisar situações ficcionais, ou emergentes no cotidiano, que evidenciem as questões de poder subjacentes ao preconceito, discriminação e outras injustiças sociais.
- Discutir e analisar atitudes e situações que podem resultar em discriminação e injustiça social.
- Exercitar o diálogo, a participação coletiva nas tomadas de decisões, em detrimento do autoritarismo e das conduções unilaterais.
- Encorajar a criança a aceitar-se, a assumir-se como é e a respeitar-se, respeitando, da mesma forma, o outro da relação.

3.4 Organização de grupos

A proposta centra-se no atendimento direto a crianças, cuja faixa etária varia de sete a doze anos, moradoras de periferia, onde o acesso à leitura é precário, restringindo-se, em muitos casos, às instituições escolares locais. As oficinas de leitura serão formadas com dez a quinze componentes, de forma que possibilite momentos de leitura silenciosa e oral, participação de todos e de todas nas rodas de conversa e favoreça as demais interações durante a realização das atividades propostas.

No grupo, cada participante deve, desde o início, ser chamado pelo nome, considerando a importância deste para o sujeito. O nome é o primeiro bem que a pessoa tem. É a marca pessoal, é através dele que a pessoa é conhecida. O nome está ligado à identidade e à individualização. Chamar o outro pelo nome é conhecê-lo. Assim, no primeiro contato com os participantes, as apresentações devem incluir a escrita do nome, seguida da história desse nome. Nesse momento procura-se saber se a pessoa conhece a história de seu nome, se gosta ou não, e de que forma gostaria de ser chamada. É esse sujeito, portador de um nome, de uma história, de uma cultura que começa a interagir com o outro, portador de outro nome, outra história e cultura diversa, estabelecendo, assim, no grupo, nova interação social.

Nesse sentido Maturana (1999, p. 95) lembra que: “Nem todas as relações humanas são relações sociais. São relações sociais somente aquelas que se constituem na aceitação mútua do outro como legítimo outro na convivência.” Ampliando essa visão, numa perspectiva intercultural, Candau (2008, p. 52) acrescenta:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Assim, o grupo se constitui, enquanto grupo, a partir do momento em que cada um reconheça o outro como um ser diferente de si mesmo e aceite e respeite

esse outro, com todas as suas diferenças e juntos aprendam a elaborar coletivamente os seus conflitos. Isto posto, infere-se que o grupo vai se construindo à medida em que a experiência da leitura, da convivência e do diálogo avançam.

3.5 Formato

Quanto às estratégias e metodologia, o projeto de mediação de leitura que se propõe é semelhante ao já realizado, isto é, deve contemplar a leitura articulada ao diálogo constante, mediante rodas de conversa; jogos e brincadeiras; corporeidade; arte (música, dança, desenho, dramatizações, etc). Desta forma, tem-se a seguinte sequência: roda de conversa, leitura, dinamização da leitura, roda de conversa. Há ainda a possibilidade de inclusão de relatos orais nos momentos destinados à leitura, mediante a participação de outros atores sociais, particularmente os/as avós.

A roda de conversa é ponto principal de onde começa e para onde converge todo o trabalho. Nela, alunas, alunos, mediador/a de leitura, avós e outros possíveis participantes têm o direito e a liberdade de usar da palavra e exercitar o diálogo de forma horizontal, conforme propõe Paulo Freire (2006, p. 117).

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo próprio [...]. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.

A estratégia do diálogo horizontal é um avanço, mas não é tudo, pois a garantia do diálogo não é, necessariamente, garantia de compreensão. Segundo Morin (2000, p. 95 – 99) a compreensão envolve identificação, empatia e projeção. Para o autor a comunicação pode ser afetada pelos seguintes obstáculos: o ruído, responsável pelo mal-entendido ou pelo não-entendido; a polissemia que pode alterar o sentido da comunicação; a ignorância dos ritos e costumes do outro; a incompreensão dos valores e dos imperativos éticos de outra cultura; a dificuldade

de compreender as ideias de outra visão de mundo; e, principalmente, a impossibilidade de compreender uma estrutura mental em relação a outra estrutura mental. O autor acrescenta o egocentrismo, o etnocentrismo, o sóciocentrismo e o espírito redutor como outros obstáculos à compreensão.

Os obstáculos elencados por Morin estão, uns mais outros menos, ligados às diferenças sociais e culturais. Trata-se, portanto, do choque do encontro entre o igual e o diferente. Promover a superação dos conflitos entre essas duas forças, sem, contudo, negar as diferenças é o desafio que se impõe a qualquer proposta de trabalho comprometida com a cidadania e com os direitos humanos. Nesse sentido, Candau (2008, p.53) visando a articulação entre a igualdade e a diferença, aborda os principais desafios da interculturalidade nas práticas educativas, as quais podemos assim resumir: promoção da desnaturalização da rede de estereótipos e preconceitos que povoam os imaginários individuais e sociais em relação a diferentes grupos socioculturais; questionamento do caráter monocultural e etnocêntrico presentes na escola e nas políticas educativas; articulação entre igualdade e diferença nas práticas pedagógicas; resgate de construção das identidades culturais pessoal e coletivas; atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à construção de novas identidades culturais, visando integrar as raízes históricas e as novas configurações; promoção de diálogo entre diferentes saberes; promoção de experiências de interação sistemática com os “outros”; favorecimento aos processos de empoderamento, em especial dos atores que historicamente têm menos poder na sociedade.

Assim, esta proposta de trabalho de mediação de leitura visa contribuir, a partir de uma perspectiva multicultural/intercultural, para a superação de conflitos entre forças antagônicas ligadas à igualdade e à diferença, visando o exercício da cidadania e o respeito e a defesa dos direitos humanos. Para tal, os desafios ligados ao diálogo, à compreensão e, ainda, os desafios elencados por Candau, devem perpassar o cotidiano das leituras, dos discursos e das atividades desenvolvidas nas oficinas.

3.6 Leitura

Na oficina não há nenhuma obrigatoriedade de leitura. O/a leitor/ pode, inclusive, não ler, se assim o desejar. Porém, no caso de não se optar pela leitura, cabe ao/à participante desenvolver alguma outra atividade, seja na condição de colaborador/a, seja na realização de algum trabalho individual ligado à proposta da oficina. Se por um lado o principal objetivo da proposta de trabalho é a construção da cidadania plena, por outro, a leitura deve proporcionar prazer e fruição aos/às leitores/as. Nesse sentido, cabe ao/à mediador/a a habilidade de transformar a leitura em um valor social para o grupo de leitores/as, de forma que a leitura torne-se valorizada por todos os participantes do grupo.

A seleção de livros, revistas, jornais e textos diversos, impressos e virtuais, assim como os vídeos, deve ser realizada de acordo com a faixa etária, levando-se também em consideração o interesse e a maturidade das crianças. Quanto à temática, esta deve ser a mais variada possível. Entretanto, os temas orientados à promoção da cidadania deverão ser amplamente disponibilizados para leitura, socializados e discutidos nas rodas de conversa. O/a mediador/a deverá estar atento/a às curiosidades das crianças, aos seus conflitos e às situações emergentes no contexto das atividades, pois tais ocorrências também contribuem para a seleção de temas para leitura e atividades decorrentes.

Além de facilitadora da expressão verbal, a leitura atua como mediadora para a construção/reconstrução da identidade e para a formação de sujeitos autônomos, críticos, pensantes, capazes de compreender o mundo e o tempo em que vivem, instrumentalizados para enfrentar, interagir e interferir de forma transformadora em sua realidade. A partir da transformação pessoal e grupal, transforma-se, como um efeito onda, a família, a comunidade a que se pertence e vai além.

Para além do texto escrito e da interação entre os pares, a oficina de leitura prevê, como vimos, a participação de outros atores sociais e a valorização das narrativas orais. Nesse contexto, busca-se a participação de estudantes de níveis mais avançados, contadores de histórias e, especialmente, de pessoas da comunidade, a exemplo de pais, avós e moradores locais, buscando-se, assim,

ampliar a interação com os mais velhos e resgatar a memória da família e da comunidade, oferecendo, desta forma, elementos para a afirmação ou transformação de identidades e de valores. Candau (2008, p. 53), ao abordar os principais desafios da interculturalidade, trata dessa questão.

É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional. [...] é importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência pré-estabelecida [...]. Esse aspecto relaciona-se também ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais.

O trabalho decorrente da leitura e das narrativas orais contribui, também, para a formação de uma sociedade de leitores. A manifestação artística é uma das estratégias utilizadas para elaborar e dar sentido ao texto lido e às narrativas orais. A arte é uma forma de expressão com a qual as crianças se identificam. Representar, riscar, rabiscar, cortar, colar, desenhar são atividades que as crianças desenvolvem com extremo prazer, e enquanto o fazem dão sentido ao mundo interno e externo. Portanto, na oficina de leitura, a arte se configura como desdobramento das diversas leituras realizadas, tendo a finalidade de dar sentido à própria vida.

Não se pode esquecer que ser criança é principalmente ter liberdade de movimento. Razão pela qual esperar que as crianças fiquem longas horas sentadas para o desempenho de uma atividade é comprometer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, pois é também através do movimento que os pequenos desvendam o mundo. Por isso os jogos e brincadeiras integram as oficinas de leitura.

Na oficina, a dinamização de leitura tem também a finalidade de provocar, nas crianças o desafio da interação entre os iguais e diferentes. Durante as atividades lúdicas e artísticas decorrentes da leitura e do diálogo, as crianças elaboram e dão sentido às questões suscitadas. Trata-se, portanto, de momentos que possibilitam a empatia e a identificação. Retomando Vygotsky (1991), na brincadeira a criança associa o brinquedo e a brincadeira ao prazer, ao mesmo tempo em que lida com as regras e os conflitos. Ouso acrescentar que nos

momentos de interação que ocorrem na dinamização, os iguais e diferentes se encontram e se confrontam e na elaboração, individual e/ou do próprio grupo e, também, na mediação, se reencontram e se reconhecem na diferença. Vale dizer que cabe ao/a mediador/a propor jogos e brincadeiras que conduzam à cooperação e à colaboração.

Assim, no contexto das ações mediadas de dialogar – ler – dinamizar – dialogar pretende-se que os sujeitos participantes da oficina adquiram consciência de que ser cidadão é ter direitos e obrigações nas dimensões: civil, política e social. Por decorrência, sintam-se empoderados no sentido de assumir posições, argumentar e utilizar da capacidade de organização para fazer valer os seus direitos.

A partir do momento em que o sujeito se perceba fortalecido em sua própria identidade, sabendo-se responsável por si e pela sua história, tem-se a possibilidade de reconhecimento dos direitos e obrigações inerentes aos direitos individuais, ou seja, aos direitos civis. Estes compreendem, além dos direitos básicos de ir e vir, o direito à liberdade de pensamento, de expressão e de fé, o direito de ser o que se é, no contexto de um país multicultural, que contempla diversidades étnico-racial e cultural, com especial destaque para os indivíduos social e historicamente excluídos (negros, mulheres, homossexuais, com deficiência, entre outros). Aqui me reporto aos estudos que embasaram esta pesquisa, lembrando as questões relacionadas à identidade, à igualdade, à diferença e ao reconhecimento do outro como legítimo outro da relação, abordadas por Lévinas, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Humberto Maturana. Acrescento, ainda, o posicionamento de Carvalho (2009, p. 9) ao afirmar que os direitos civis “são direitos que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual”.

A dimensão política da cidadania perpassa o cotidiano das atividades de leitura tanto na temática e nas discussões dos textos lidos quanto na organização dos grupos e na tomada de decisões. Assim, trabalha-se com as ideias de saber escolher, de representar e de ser representado. Ou seja, num sentido mais amplo, com a ideia de autogoverno, conforme afirma Carvalho (2009, p.10).

Finalmente, a dimensão que mais fortemente permite a redução das desigualdades é a dos direitos sociais. Estes se referem ao direito à educação, à

saúde, ao trabalho, ao salário, ao lazer, à moradia, à aposentadoria e outros. Vê-se que são os direitos mais visivelmente negados aos segmentos sociais que não se enquadram na categoria da “condição branca”, descrita por McLaren (2000). Os direitos sociais são adquiridos principalmente pelas via da mobilização. Contudo, pode-se afirmar que só é possível promover a mobilização responsável se houver consciência dos motivos subjacentes à luta. Neste particular a educação pode ser uma aliada, no sentido de promover o conhecimento. Mais particularmente, a educação popular e a cultura popular, cujos trabalhos tenham suas concepções na própria comunidade em que se realiza, dialogando com a realidade local e ouvindo as leituras de mundo dessa mesma comunidade, conforme preconiza Paulo Freire. Dessa forma, aumenta-se a possibilidade dos cidadãos e das cidadãs conhecerem os seus direitos e lutarem por eles.

É com essa compreensão que a proposta de trabalho de mediação de leitura para crianças visa contribuir socialmente para a construção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultado do trabalho desenvolvido pela autora na forma de oficina de leitura para crianças matriculadas em uma escola de periferia do Distrito Federal. A dinâmica das atividades executadas na oficina trazia à tona histórias de vida e leituras de mundo, que evidenciavam a condição de comprometimento para o exercício da cidadania, sendo notórias as situações de precariedade de acesso aos direitos fundamentais, como trabalho, saúde, educação e lazer. Não raro, o diálogo com a realidade cotidiana trazia situações de exploração de cidadãos por outros cidadãos. Nas crianças, isso se refletia na forma de baixa autoestima, pequenas violências, preconceitos e conflitos diversos.

Foi a partir da vivência nessa realidade que o trabalho na oficina evoluiu da intenção inicial de propiciar entretenimento e estimular a leitura, para o trabalho comprometido politicamente com a construção da cidadania. Desse modo, as leituras e atividades correlatas foram direcionadas à construção/ reconstrução da identidade das crianças, ao desenvolvimento da autoestima e à compreensão dos direitos para possibilitar as reivindicações destes. A busca da formação no Curso de Especialização em História, Sociedade e Cidadania, que culmina com este trabalho, também foi feita com a finalidade de propiciar estudos capazes de potencializar a intervenção na realidade descrita.

As diversas histórias lidas e contadas transformavam-se em elementos de reflexão coletiva, tanto nas brincadeiras quanto nas rodas de conversas. Embora as ações mediadas no contexto das oficinas perpassassem todas as atividades realizadas, elas eram, muitas vezes, imperceptíveis para as crianças. Assim, a mediadora sentia-se integrada às turmas, o que facilitava a horizontalidade do diálogo e o protagonismo das crianças. Dessa forma, eram visíveis as mudanças de comportamentos, como, por exemplo, no caso da menina que se isolava embaixo da mesa, e da turma em relação a ela, ao se posicionarem o seu lado no momento da leitura, evidenciando o desejo de compartilhar aquele espaço e trazer para perto o outro. Bem como no caso do menino que, em função de seu comportamento agressivo não era bem aceito pelos colegas e que, após ser convidado a conduzir uma dinâmica com a turma, passou a sentir-se aceito e valorizado e, a partir de

então, começou a transformar o comportamento agressivo em colaborativo. Respeitar o tempo de cada um e de cada uma revelou-se uma necessidade, no sentido de estimular a criança e dar-lhe o tempo necessário para que elabore e vença seus desafios, como no caso de Gabriel, que sendo atraído pelas atividades da oficina foi lentamente se aproximando até sentir-se seguro para participar.

Outros resultados foram visíveis, tais como a ampliação da habilidade de leitura; a atribuição de sentido ao texto lido; e o despertar da capacidade de extrapolação do texto para além deste, como tão bem sintetiza a aluna Eduarda (4º ano), cuja escrita ousei repetir:

Eu gostei da aula de literatura porque eu aprendi que não devo ter vergonha de ler para os colegas e professores e não devemos parar de ler porque ler é aprender e lendo se aproveita mais a vida porque passamos a entender tudo que se passa no dia a dia de todos nós.

Assim, percebo este trabalho em três momentos: o primeiro momento foi a experiência vivenciada nas oficinas, que trouxe bons resultados, mas sinalizou a importância de ampliar estudos visando compreender as concepções e práticas de cidadania com base nas perspectivas histórica, política e cultural, principal objetivo do curso realizado. O segundo momento foi a concretização do curso de especialização, e o terceiro momento está por vir. Trata-se da busca de novas experiências em oficinas de leituras, desta vez com maior embasamento teórico, de forma mais amadurecida e envolvendo a participação da família, de novos colaboradores e das comunidades locais, além de programas governamentais. Para que a história seja contada a partir do “chão em que se pisa”, resgatando a “leitura de mundo” de cada um e da comunidade, visando propiciar o resgate da própria história e a reflexão sobre a realidade.

O que se espera com o trabalho de mediação de leitura é que o sujeito leitor ao se perder e se achar durante o processo de diálogo-leitura-ludicidade-diálogo reconstrua e fortaleça a própria identidade, considerando que esta se encontra em constante transformação. Toda leitura faz com que o indivíduo se abra para o outro – seja o outro que está próximo ou o outro dos textos, construindo assim tudo aquilo que se quer ser: uma identidade.

Espera-se também que a leitura mediada possibilite o convívio entre os iguais e diferentes numa relação em que o outro seja reconhecido como legítimo

outro, onde os conflitos naturais da diferença cultural não sejam motivadores de preconceitos e discriminações, mas de superação visando o enriquecimento mútuo e o exercício da cidadania. E espera-se, principalmente, que os sujeitos participantes, alunos/as e colaboradores/as tenham consciência de seus direitos e sejam capazes de reivindicá-los.

É natural que uma nova proposta há de gerar novas pesquisas participativas. Algumas questões ainda geram desconforto e se traduzem em desafios, entre elas a necessidade de aprofundamento de estudos acerca da liberdade da criança. A experiência, e mais claramente a aluna Letícia, mostraram o quanto as crianças são paralisadas pelo excesso de regras, em especial na escola que exagera, ao tentar adaptá-las ao ambiente escolar, ao mesmo tempo que perde momentos privilegiados de diálogo. Nesse sentido, Paulo Freire (1967, p. 42) fala sobre a acomodação e o ajustamento.

[...] fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhes são impostos, sem direitos de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora.

A menor Letícia, ao falar de anjos presos em uma grande gaiola e desenhá-los em voo livre pela escola e para além das estrelas, é capaz de gerar certo desconforto nos educadores, uma vez que, em seu sonho de liberdade, denuncia uma forma de aprisionamento da infância pela escola. E, contrariando meu mestre, afirmo que nem sempre o ser cerceado em sua liberdade se vê acomodado e ajustado. Muitas vezes a sua inquietação rebela-se, de alguma ou de várias formas. Mas isto já sinaliza estudos futuros. Neste momento finalizo com a pergunta: o que isso tem a ver com cidadania?

Urge, então, maior reflexão sobre a questão. Não basta que a leitura dê asas à imaginação, é necessário lançar-se à liberdade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.

_____. **Por uma educação romântica.** 7 ed. Campinas: Papirus. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2013. 17:26.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e da Leitura.** Brasília: MEC, MINC., 2010. Disponível em: <<http://189.14.105.211/conteudo/pnll/download.pdf>>. Acesso em: 05. jul. 2012. 19:45.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45 – 56, jan./abr. 2008.

_____. (Coord.). **Somos todos iguais?:** escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CARDOSO, Mônica Gonçalves. **Política pública na área de segurança e cidadania:** percepção dos moradores do Itapoã (DF) sobre o Pronasi e a ação Territórios da Paz. 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/6008/politica_seguranca_cardoso.pdf?sequence=3>. Acesso em: 27. abr. 2013. 23:13.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DISTRITO FEDERAL. Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central – Codeplan. **Pesquisa distrital por amostra de domicílio** – Itapoã – PDAD 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%C3%B4micas/PDAD/2011/PDAD_Itapoã_2011.pdf>. Acesso em: 26 ago.2012. 18:30.

DISTRITO FEDERAL. **PDLL: Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura:** Brasília, Capital da Leitura/Subsecretaria de Políticas do Livro e da Leitura. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981. Disponível em: <forumeja.org.br/files/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013. 15:30.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp>. Acesso em: 07 jul. 2013. 00:14.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre, 2000.

MORIN, Edgard. Notas para um “Emílio” contemporâneo. In: PENA-VEGA, Alfredo et al. (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147 – 156.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/ Brasília: UNESCO/Cortez, 2000.

MOURA, Alessandra. O movimento operário do ABC paulista (1978-2010): contestação, intermediação e colaboracionismo. Unesp-Marília. **Revistas Eletrônicas Aurora**. Ano IV, n. 6, p. 36 – 58, ago. 2010. Disponível em < <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/5%20MOURA.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2013, 20:40.

MURRAY, Adriana. **Classificados poéticos**. São Paulo: Moderna, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: UNESCO/Paralelo 15, 2006.

RODRIGUES, Anna August. **Rodas brincadeiras e costumes**. Rio de Janeiro: Plurarte/Pró-memória/Instituto Nacional do Livro, 1984.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Henrique Maciel. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, Jessé (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. UFMG, 2006.

SOUSA, Maurício. **Manual de brincadeiras da Mônica**. 3 ed. São Paulo: Globo S.A, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXO A – TERMO DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

TERMO DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, FRANCISCO TEODORO DA S. SANTOS RG 5371100, CPF 665529581-53, residente à Q3 C53 CS 16 N. HORIZONTE e eu EDNA M. B. SANTOS SILVA, RG 2.502.350, CPF 012359641-62, residente à Q3 C53 CS 16 N. HORIZ. autorizo a professora Aurora da Silva Pereira, RG 918543, CPF 13777874191, sem qualquer limitação de prazo e no território brasileiro, a utilizar fotografia com a imagem de meu filho GABRIEL HENRIQUE B. SILVA menor, com estrito objetivo de divulgação de trabalho acadêmico e/ou projeto pedagógico, sem fins comerciais e/ou lucrativos.

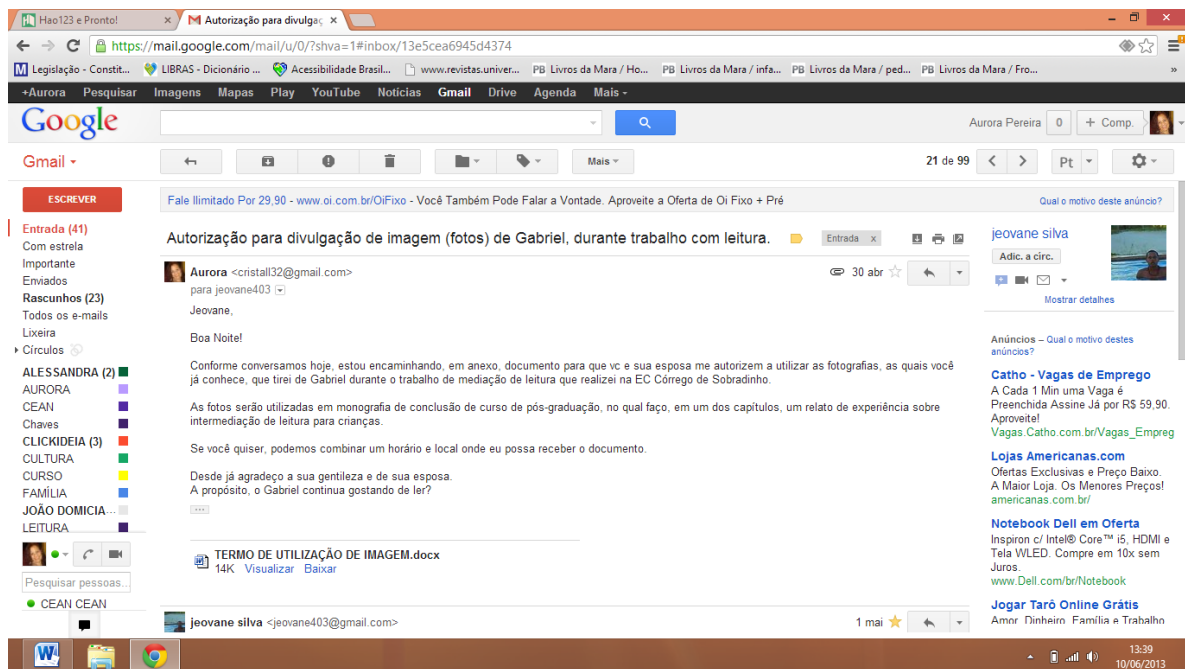
Brasília, _____ de _____ de _____

Assinatura do pai Francisco Teodoro da S. Santos

Assinatura da mãe Edna M. B. Santos Silva

Recebi em
06/05/2013
Ass. _____

ANEXO B – EMAIL: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM



ANEXO C – EMAIL: RESPOSTA À SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

